Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



Martha Nussbaum

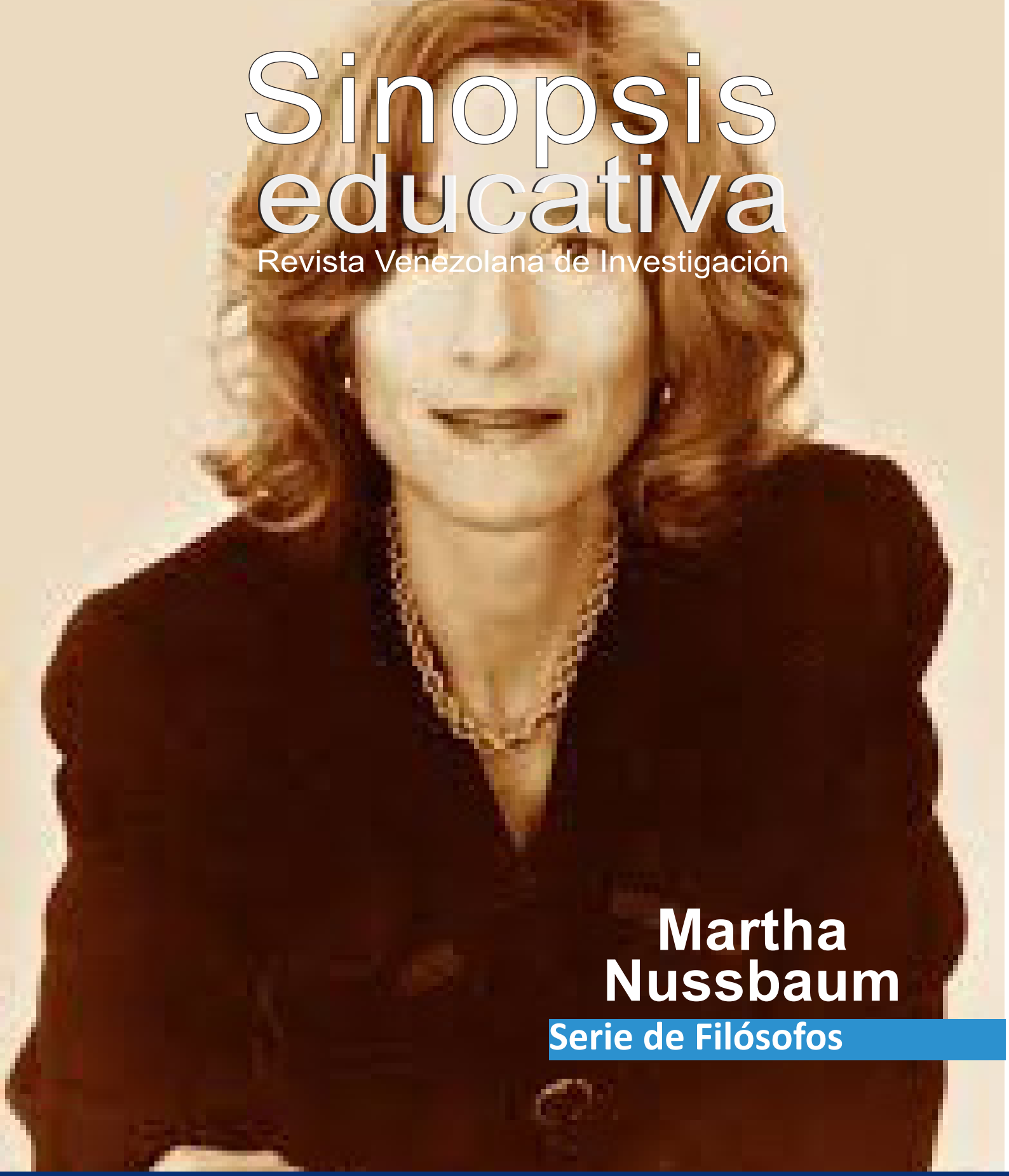
Serie de Filósofos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: Agosto - Diciembre
Año 24 No 24.2

Sinopsis educativa

Revista Venezolana de Investigación



Martha Nussbaum

Serie de Filósofos

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Depósito Legal: DC2020000552
ISSN: 1317-8687
Período: Julio - Diciembre
Año 24 No 24.2

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 24, Nº 2, Diciembre 2024

ISSN: 1317-8687

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR

Consejo Rectoral

Dr. Raúl López Sayago
Rector

Dra. Doris Pérez
Vicerrectora de Docencia

Dra. Moraima Esteves
Vicerrectora de Investigación y Postgrado

Dra. María Teresa Centeno
Vicerrectora de Extensión

Dra. Liuval Moreno
Secretaria

INSTITUTO DE MEJORAMIENTO PROFESIONAL DEL MAGISTERIO

Autoridades

Dra. Gladys Rangel de Orllana
Directora-Decana

Dra. Mariela Miranda
Subdirectora de Docencia

Dra. Milagros Abreu
Subdirectora de Investigación y Postgrado

Dra. Zaida Ugueto
Subdirector de Extensión

Dra. Magdalena Parrillo
Secretaría

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Caracas, Año 23, Nº 2, Diciembre 2023

Consejo Editorial:
Dra. Gladys Rangel *Presidente*
Dra. Carmen López (UPEL) *Editora*
Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)

Asistente de Gestión de Editorial

Comité de Editorial:
Dr. Eutimio Betancourt (UPEL)
Dra. Shirly Rangel (UPEL)
Dra. Shirley Rangel (UPEL)
Dra. Adriana Ovalles (UPEL)
Dra. Amelia Carrillo (Universidad de Zacatecas)
Dra. Dalia González (UNELLEZ)
Dra. Yildret Rodríguez (Corporación Universitaria del Caribe, CECAR)
Dr. Alberto Sierra (UNELLEZ)
Dr. Luisa González (UPTJFR)

Comité Académico científico:
Dr. Feliberto Martins (Universidad Simón Bolívar / Colegio Universitario Jean Piaget)
Dr. Oscar Martínez (UNAE)
Dr. Stalin Toro (UPEL)
Dra. Silvia Ribot (UPEL)
Dr. Víctor Capiello (UPEL)
Dra. Sandra Mercado (UPEL)
Dra. Isaura Pico (UNELLEZ)

Asistentes Generales:
Prof. Jonner Pacheco (UPEL)
Dra. Adriana Ovalles

Corrección de estilo:
Dra. Carmen López (UPEL)
Dra. Magdalena Parrillo (UPEL)
Dra. Mariela Pérez (UPEL)

Gestor de Tecnologías de Información:
Dra. Adriana Ovalles (UPEL)
Prof. Jonner Pacheco (UPEL)
Lcda. María Gabriela Manrique

Secretaria:
Lcda. Génesis Prada

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024

Sinopsis Educativa, Revista Venezolana de Investigación, es una publicación clave en el ámbito académico nacional. Fundada en 2001 con el apoyo de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), esta revista sirve como el principal órgano divulgativo de la Subdirección de Investigación y Postgrado del Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio.

Aunque ha experimentado algunos ajustes en su periodicidad a lo largo de los años (como en 2005 y 2009, cuando se publicó un único volumen), a partir de 2010 se consolidó en un formato digital y semestral. Esta constancia ha permitido no solo mantener su ritmo editorial, sino también enriquecer su contenido con ediciones especiales, como la popular serie "Filósofos", lanzada en 2019.

Esta serie ha sido un pilar en los últimos años, con publicaciones regulares de dos volúmenes anuales hasta 2023. En 2024, reafirmamos nuestro compromiso con la difusión del pensamiento crítico al publicar el volumen 24.1 y, ahora, el volumen 24.2, dedicado a la influyente pensadora Martha Nussbaum.

Sinopsis Educativa es una revista arbitrada bajo el sistema doble ciego; está indexada en la base de datos de Revistas Venezolanas de Ciencia y Tecnología (REVENCYT Fundacite-Mérida), en el Centro de Recursos Documentales e Informáticos, de la Organización de Estados Iberoamericanos (CREDI-OEI, Colombia) y en la Base de datos del Centro de Reflexión y Planificación Educativa CERPE.

Objetivos de la Revista:

- *Contribuir al mejoramiento de la calidad educativa venezolana.*
- *Promover el desarrollo sociocultural del país.*
- *Difundir la producción investigativa de docentes e investigadores nacionales e internacionales.*
- *Propiciar el diálogo académico en torno a la ciencia y al quehacer pedagógico.*
- *Favorecer la actualización docente en nuevos enfoques teóricos y prácticos del pensamiento educativo.*
- *Fortalecer la producción investigativa de los docentes del IMPM.*

Las opiniones expresadas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y no reflejan necesariamente la postura institucional de la UPEL-IMPM.

Depósito Legal: pp200102CS1167
ISSN: 1317-8687

Diagramación y montaje digital: Alberto Sierra
Corrección de textos: Dra. Carmen López
Corrección y traducción de textos en inglés y francés: Degnis Vergara

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación

Dirección postal: Av. Rómulo Gallegos, cruce con Montecristo, Edificio IMPM-UPEL, Subdirección de Investigación y Postgrado, piso 3, Ofc. 20. C.P. 1071, Los Dos Caminos. Caracas. Venezuela.

Dirección electrónica: https://revistas.upel.edu.ve/index.php/sinopsis_educativa
Teléfonos: 0212-2079741

Correo electrónico: revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Vicerrectorado de Investigación y Postgrado
Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio
Subdirección de Investigación y Postgrado

Sinopsis Educativa

Revista Venezolana de Investigación

Caracas, Año 24, Nº 2, Diciembre 2024

ISSN: 1317-8687

Contenido

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana
de Investigación
Año 2024, Nº 24.2
Diciembre 2024

Reseña 20

Editorial 21

LA METACOMPRENSIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS EN LA DOCENCIA.
METACOMPREHENSION AS A TOOL FOR DEVELOPING PSYCHOLINGUISTIC SKILLS IN TEACHING.
LA MÉTA-COMPRÉHENSION COMME OUTIL POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHOLINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT. 27

Alba Janeth García Guevara

HERMENÉUTICA DE LA TRADICIÓN DEPORTIVA COLOMBIANA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO INTEGRAL CIUDADANO.
HERMENEUTICS OF COLOMBIAN SPORTS TRADITION AND ITS IMPACT ON INTEGRAL CITIZEN DEVELOPMENT..
HERMÉNEUTIQUE DE LA TRADITION SPORTIVE COLOMBIENNE ET SON IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT CITOYEN INTÉGRAL 41

Alberto Carlos Peláez Paba

PROYECTOS TRANSVERSALES: PROPUESTA TRANSDISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES
CROSS-CUTTING PROJECTS: TRANSDISCIPLINARY AND PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR CITIZENSHIP EDUCATION IN OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS
PROJETS TRANSVERSAUX: PROPOSITION TRANSDISCIPLINAIRE ET PÉDAGOGIQUE POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS ÉDUCATIFS OFFICIELS 53

Anderson Yowhm García Páez

UNA MIRADA AXIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.
AN AXIOLOGICAL VIEW OF EDUCATION FOR PEACE.
UNE VUE AXIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION À LA PAIX. 62

Anderson Manuel Rincón Carreño

LA ETERÉTICA: UNA VISIÓN ÉTICA SITUACIONAL
ETHERETICS: A SITUATIONAL ETHICAL VISION.
ÉTHÉRÉTIQUE : UNE VISION ÉTHIQUE SITUATIONNELLE. 77

Ángel Diomar Quiceno Marín

EL SENTIDO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN, COLOMBIA
THE MEANING OF COMPUTATIONAL THINKING IN TEACHERS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MEDELLÍN, COLOMBIA.
LA SIGNIFICATION DE LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES ÉTABLISSEMENTS ÉDUCATIFS DE MEDELLÍN, COLOMBIE. 84

Beatriz Ospina

INTEGRACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUMENTADO EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.
INTEGRATION OF AUGMENTED LEARNING STRATEGIES IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN PRIMARY BASIC EDUCATION
INTEGRAÇÃO DE ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM AUMENTADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PRIMÁRIA 96

Belcy Parra Silva .

USO DE LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS
USE OF TECHNOLOGY AS A TOOL FOR FAMILY PARTICIPATION IN CHILDREN'S LEARNING
UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE COMME OUTIL DE PARTICIPATION FAMILIALE À L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS 106

Betty Patiño

FACTORES EXTERNOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
EXTERNAL FACTORS IN THE CONSTRUCTION OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS
FACTEURS EXTERNES DANS LA CONSTRUCTION DE L'AUTO-EFFICACITÉ SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE 117

Blanca Juliana Ortiz Vásquez

EL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO SOCIO-COGNITIVO DE SUS HIJOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR
THE IMPACT OF ACTIVE PARENTAL PARTICIPATION ON THE SOCIO-COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN SCHOOL AND FAMILY CONTEXTS
L'IMPACT DE L'IMPLICATION ACTIVE DES PARENTS SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL ET COGNITIF DE LEURS ENFANTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ET FAMILIAL. 127

Carmen Yuleny Ramirez Messa

ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA: IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE
VOCATIONAL GUIDANCE IN SECONDARY EDUCATION: IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE
L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNEMENTALE 139

Diana Esperanza Cely Macias

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN A SU ABORDAJE EN EL ESTUDIO DEL SISTEMA DE ECUACIONES LINEALES
PROBLEM-BASED LEARNING: AN APPROACH TO ITS APPROACH IN THE STUDY OF THE SYSTEM OF LINEAR EQUATIONS
L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES : UNE APPROCHE DE SON APPROCHE DANS L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ÉQUATIONS LINÉAIRES 151

Diana Andrea Vargas Pulido

FUNCIONES TRIGONOMÉTRICAS EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO TRIGONOMÉTRICO
TRIGONOMETRIC FUNCTIONS IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE: DEVELOPING TRIGONOMETRIC THINKING
FONCTIONS TRIGONOMÉTRIQUES EN INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : DÉVELOPPER LA PENSÉE TRIGONOMÉTRIQUE

Dimitri Venera Jiménez 160

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA
FACTORS THAT INFLUENCE THE ACADEMIC MOTIVATION OF BASIC EDUCATION STUDENTS
FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION DE BASE

Diomar García Meneces 170

TRANSVERSALIDAD DE LA PEDAGOGÍA CULTURAL COMO DIMENSIÓN CREATIVA HACIA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL COLOMBIANA.
CULTURAL PEDAGOGY TRANSVERSALITY AS A CREATIVE DIMENSION TOWARDS THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF COLOMBIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.
LA TRANSVERSALITÉ DE LA PÉDAGOGIE CULTURELLE COMME DIMENSION CRÉATIVE VERS LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE COLOMBIENNE.

Eduin Pérez Contreras 179

TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTO EN LA JORNADA DIARIA DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR
LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES IN THE DAILY LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN
LES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE CONNAISSANCE DANS LA VIE QUOTIDIENNE DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE

Edy Cáceres 190

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA Y SUS SIGNIFICACIONES DESDE LOS ACTORES SOCIALES EN EL CONTEXTO RURAL
TECHNICAL SECONDARY EDUCATION AND ITS MEANINGS FROM THE SOCIAL ACTORS IN THE RURAL CONTEXT
L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE MOYEN ET SES SIGNIFICATIONS DES ACTEURS SOCIAUX EN CONTEXTE RURAL

Erley Calderón Salinas 199

APRENDER JUGANDO: BINOMIO DE LA MOTRICIDAD FINA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR
LEARNING THROUGH PLAY: THE FINE MOTOR SKILLS BINOMIAL IN PRESCHOOL CHILDREN
APPRENDRE PAR LE JEU : LE BINOME DE LA MOTRICITE FINE CHEZ LES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE

Florinda Becerra Villamizar 210

LA RECREACIÓN INCLUSIVA COMO PRAXIS PEDAGÓGICA: UNA REVISIÓN DESDE LA REALIDAD VENEZOLANA
INCLUSIVE RECREATION AS PEDAGOGICAL PRAXIS: A REVIEW FROM THE VENEZUELAN CONTEXT
LE LOISIR INCLUSIF COMME PRAXIS PÉDAGOGIQUE: UNE ANALYSE DEPUIS LE CONTEXTE VÉNÉZUÉLIEN

Freddy Ovalles 220

SIGNIFICANCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA HERMENEUSIS DEL TEXTO.
SIGNIFICANCE OF METACOGNITION IN THE HERMENEUTICS OF TEXT
SIGNIFICATION DE LA MÉTACOGNITION DANS L'HERMÉNEUTIQUE DU TEXTE

Héctor Ricardo Pautt Blanquicett 229

MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN EL SECTOR RURAL: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

FLEXIBLE EDUCATIONAL MODELS IN THE RURAL SECTOR: A THEORETICAL REVIEW FROM AN INTERPRETIVE PERSPECTIVE
MODÈLES ÉDUCATIFS FLEXIBLES DANS LE SECTEUR RURA : UNE REVUE THÉORIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE

Hilde Alfonso Ardila Solórzano

241

LA GESTIÓN CULTURAL COMO PILAR DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA .
CULTURAL MANAGEMENT AS A PILLAR FOR PEACEBUILDING IN PRIMARY EDUCATION
LA GESTION CULTURELLE COMME PILIER DE LA CONSOLIDATION DE LA PAIX DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

Indira Topacio Escorcia Ayala

253

MOTIVACIÓN EN EL APRENDIZAJE. UNA VISIÓN HOLÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA RURAL COLOMBIANA
MOTIVACION IN LEARNING. A HOLÍSTICA VISION OF PEDAGÓGICA PRACTICE IN PRIMARIA RURAL COLOMBIANA EDUCATION
MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE : UNE PERSPECTIVE HOLISTIQUE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE RURAL EN COLOMBIE

Jasmire Rojas Méndez

266

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: MEDIADORA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-DIGITAL
ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SECONDARY EDUCATION: MEDIATOR OF CRITICAL-DIGITAL THINKING
L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : MÉDIATEUR DE LA PENSÉE CRITIQUE-NUMÉRIQUE

Jefferson Alexander Sossa Páez

276

CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN ENTORNOS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS
PEACE BUILDING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS FROM THE PERSPECTIVE OF CONFLICT RESOLUTION

289

CONSTRUCTION DE LA PAIX DANS LES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS DANS LA PERSPECTIVE DE LA RÉSOLUTION DES CONFLITS

Jimmy Flórez

PRAXIS DOCENTE DESDE UNA MIRADA DIDÁCTICA DE LA PAZ
TEACHING PRACTICE FROM A DIDACTIC VIEW OF PEAC
PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS UNE VUE DIDACTIQUE DE LA PAIX 299

Karen Margarita Macías Bueno

INTEGRACIÓN DEL SUBCONSCIENTE EN LA ENSEÑANZA: CREANDO CONEXIONES DE APRENDIZAJE PARA EL FUTURO
INTEGRATING THE SUBCONSCIOUS INTO TEACHING: CREATING LEARNING CONNECTIONS FOR THE FUTURE
INTÉGRATION DU SUBCONSCIENT DANS L'ENSEIGNEMENT : CRÉER DES CONNEXIONS D'APPRENTISSAGE POUR L'AVENIR 312

Leandro Ordoñez Rodriguez

IMPACTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA SALUD MENTAL DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO
IMPACT OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT ON MENTAL HEALTH WITHIN THE EDUCATIONAL CONTEXT.
IMPACT DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL SUR LA SANTÉ MENTALE DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF. 327

Leidy Janeth Sosa Almanza

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DEL LICEO BOLIVARIANO "LIBERTADOR"
INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF THE BOLIVARIAN HIGH SCHOOL "LIBERTADOR"
INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA GESTION ÉDUCATIVE DU LYCÉE BOLIVARIEN « LIBERTADOR » 335

Leticia Molina

LAS ARTES ESCÉNICAS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA.
PERFORMING ARTS AS A STRATEGY TO DEVELOP COMMUNICATIVE SKILLS IN STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES.
LES ARTS DE LA SCÈNE COMME STRATÉGIE POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES CHEZ LES ÉLÈVES AYANT DES HANDICAPS COGNITIFS. 347

Leydi Johanna Castillo Moreno

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DE LAS PRIMERAS GRAFÍAS
COMMUNICATIVE COMPETENCES: A VISION FROM THE PRACTICE AND PRODUCTION OF THE FIRST SPELLINGS
COMPETENCES COMMUNICATIVES: UNE VISION A PARTIR DE LA PRATIQUE ET DE LA PRODUCTION DES PREMIERES ORTHOGRAPHES 353

Lucila Garzón Castillo

LA LÚDICA COMO ARISTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.
PLAYFULNESS AS AN EDGE IN READING COMPREHENSION
JOUER COMME UN AVANTAGE DANS LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE. 367

Luis Edixon Cuy Estepa

COROLARIO DE LA AGROECOLOGÍA DENTRO DEL CONTEXTO RURAL.
COROLLARY OF AGROECOLOGY WITHIN THE RURAL CONTEXT.
COROLLAIRE DE L'AGROÉCOLOGIE DANS LE CONTEXTE RURAL. 377

Luis Ebenson Garzón

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EN EL AULA
TECHNOLOGICAL TOOLS FOR INNOVATION IN THE CLASSROOM
OUTILS TECHNOLOGIQUES POUR L'INNOVATION EN SALLE DE CLASSE 387

Luís Sosa

FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS: RECORRIDO TEÓRICO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO
STRENGTHENING CRITICAL THINKING THROUGH ACTIVE METHODOLOGIES: A THEORETICAL OUTLINE IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT
RENFORCER LA PENSÉE CRITIQUE PAR DES MÉTHODOLOGIES ACTIVES : UN APERÇU THÉORIQUE DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN 397

Luz Adriana Ordoñez Artunduaga

HILOS DE PAZ: LA CONTRIBUCIÓN FEMENINA AL TEJIDO SOCIAL ESCOLAR
THREADS OF PEACE: THE FEMALE CONTRIBUTION TO THE SCHOOL SOCIAL FABRIC
FILS DE PAIX : LA CONTRIBUTION FÉMININE AU TISSU SOCIAL SCOLAIRE 409

Lydda Fernanda Villamizar Rodríguez

TEATRO DE AULA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE ESTIMULA LA COMPRENSIÔN LECTORA SOBRE LAS HEROINAS VENEZOLANAS.
CLASSROOM THEATER: A DIDACTIC STRATEGY THAT STIMULATES READING COMPREHENSION OF VENEZUELAN HEROINES.
THÉÂTRE EN CLASSE: UNE STRATÉGIE DIDACTIQUE QUI STIMULE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DES HÉROÏNES VÉNÉZUÉLIENNES. 420

Marisol Hernández

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DEL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA
INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ADMINISTRATIVE MANAGEMENT OF THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM
LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA GESTION ADMINISTRATIVE DES CLASSES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE 430

Mariuxi Nieva

USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS
USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) IN COOPERATIVE GAMES
UTILISATION DES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION (TIC) DANS LES JEUX COOPÉRATIFS

Marjorie C. Materan Montilla

442

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL
INTEGRATION OF LEARNING AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL: STRATEGIES TO ENHANCE CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT
INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE COMMUNICATION EN ÉDUCATION PRÉSCOLAIRE : STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DES ENFANTS

Marlenis Rojas

452

EL ARTE, UNA HERRAMIENTA PARA LA RECONSTRUCCIÓN EN CONTEXTOS DE CONFLICTO
ART AS A TOOL FOR RECONSTRUCTION IN CONFLICT CONTEXTS
L'ART COMME OUTIL DE RECONSTRUCTION DANS LES CONTEXTES DE CONFLIT

Martha Liliana Clavijo Buitrago

463

REALIDAD MIXTA PARA LA COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DE CONCEPTOS COMPLEJOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.
MIXED REALITY FOR THE UNDERSTANDING AND RETENTION OF COMPLEX CONCEPTS IN BASIC EDUCATION.
RÉALITÉ MIXTE POUR LA COMPRÉHENSION ET LA RÉTENTION DE CONCEPTS COMPLEXES DANS L'ÉDUCATION DE BASE.

Martha Lucia Pérez Velandia.

473

LA RESIGNIFICACIÓN CURRICULAR CON MIRAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.
CURRICULAR RESIGNIFICATION WITH A VIEW TO THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES IN INITIAL TEACHER TRAINING
RESIGNIFICATION DES PROGRAMMES EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS

Mauricio Javier Pernett Lascano

483

MODELO COMPLEJO DE CORRESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS EN LA ACTUALIDAD
COMPLEX MODEL OF CO-RESPONSIBILITY OF SCHOOL ACTORS IN THE TEACHING OF PROGRAMMATIC CONTENTS TODAY
MODÈLE COMPLEXE DE CORESPONSABILITÉ DES ACTEURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES CONTENUS PROGRAMMATIQUES AUJOURD'HUI

Miguel Velásquez

493

CULTURA ORGANIZACIONAL BASADA EN LA COMUNICACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS NIVEL MEDIO
ORGANIZATIONAL CULTURE BASED ON COMMUNICATION: CONSTRUCTION OF QUALITY ADMINISTRATIVE PROCESSES IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS
CULTURE ORGANISATIONNELLE BASÉE SUR LA COMMUNICATION : CONSTRUCTION DE PROCESSUS ADMINISTRATIFS DE QUALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

Moisés De la Hoz Espitia.

505

IMPACTO DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES: UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO
IMPACT OF NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING ON THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS IN STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

517

IMPACT DE LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES : UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE

Nayrobi Sirley Avila Torres

MOTIVACIÓN HACIA UNA MIRADA BASADA EN COMPETENCIAS GLOBALES ÉTICAS.
MOTIVATION TOWARDS A PERSPECTIVE BASED ON ETHICAL GLOBAL COMPETENCIES.
MOTIVATION VERS UNE PERSPECTIVE BASÉE SUR DES COMPÉTENCES GLOBALES ÉTHIQUES. 526

Olga María Pinzón Ruíz

ARISTA DE UNA CULTURA DE PAZ EN EL CONTEXTO ESCOLAR.
ASPECT OF A CULTURE OF PEACE IN THE SCHOOL CONTEXT
ARÊTE D'UNE CULTURE DE PAIX DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE 536

Omar Correa Vivas

PROMOCIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA GARANTIZAR ESPACIOS LIBRES DE VIOLENCIA, CON PERSPECTIVA TECNOLOGICA
PROMOTING COEXISTENCE NORMS AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO ENSURE VIOLENCE-FREE SPACES, WITH A TECHNOLOGICAL PERSPECTIVE.
PROMOTION DES NORMES DE COEXISTENCE COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR GARANTIR DES ESPACES SANS VIOLENCE, AVEC UNE PERSPECTIVE TECHNOLOGIQUE 546

Raimundo Quijada

FORTALECIMIENTO DE LA ENSEÑANZA DEL INGLÉS EN LA EDUCACIÓN INICIAL A TRAVÉS DE LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y EL CONOCIMIENTO (TAC)
STRENGTHENING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES (TAC) 555

RENFORCER L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE GRÂCE AUX TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE CONNAISSANCE (TAC)

Rumary Marquez

EXPLORANDO LA NEUROCIENCIA: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS
EXPLORING NEUROSCIENCE: A HOLISTIC PERSPECTIVE ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS
EXPLORER LES NEUROSCIENCES : UNE PERSPECTIVE HOLISTIQUE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS COGNITIVES 567

Sandra Patricia Guerrero Vageón

UNA ENSEÑANZA CREATIVA PARA OBTENER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: CONSOLIDANDO LO AFECTIVO.
CREATIVE TEACHING FOR MEANINGFUL LEARNING: CONSOLIDATING THE AFFECTIVE. 578
L'ENSEIGNEMENT CRÉATIF POUR UN APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF: CONSOLIDER L'AFFECTIF.

Sandra Tatiana Mojica

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS: DESAFÍOS DOCENTES DEL PRESENTE SIGLO
SCHOOL INCLUSION IN THE MATHEMATICS CLASS: TEACHING CHALLENGES OF THE PRESENT CENTURY 588
L'INCLUSION SCOLAIRE EN COURS DE MATHÉMATIQUES : LES DÉFIS PÉDAGOGIQUES DU SIÈCLE ACTUEL

Silvia Johanna Pineda Garavito

DESARROLLO INTEGRAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PERSPECTIVA HUMANISTA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE
INTEGRAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A HUMANISTIC PERSPECTIVE ON CONTINUOUS TRAINING 596
DÉVELOPPEMENT GLOBAL DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE: UNE PERSPECTIVE HUMANISTE SUR L'ÉDUCATION CONTINUE

Sury Nelly Caravantes Largo

GESTIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA TRANS-COMPLEJIDAD
UNIVERSITY EDUCATIONAL MANAGEMENT: A LOOK FROM TRANSCOMPLEXITY
GESTION ÉDUCATIVE UNIVERSITAIRE: UN REGARD DEPUIS LA TRANSCOMPLEXITÉ

608

Víctor José Caraballo Lira

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DINAMIZADORAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA INTERPRETACIÓN DOCUMENTAL
STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES QUI DYNAMISENT LA COEXISTENCE SCOLAIRE: UNE INTERPRÉTATION DOCUMENTAIRE.
PEDAGOGICAL STRATÉGIES QUI DYNAMISENT LA COEXISTENCE SCOLAIRE: UNE INTERPRÉTATION DOCUMENTAIRE.

618

Vilma Patricia Chamarraví Guerra

USO E INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL LICEO "BERNARDO BERMUDEZ" MUNICIPIO LIBERTADOR ESTADO SUCRE.
USE AND IMPACT OF TECHNOLOGICAL TOOLS TO STRENGTHEN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS OF THE "BERNARDO BERMUDEZ" HIGH SCHOOL, LIBERTADOR MUNICIPALITY, SUCRE STATE.
UTILISATION ET IMPACT DES OUTILS TECHNOLOGIQUES POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES DU LYCÉE « BERNARDO BERMUDEZ », MUNICIPALITÉ DE LIBERTADOR, ÉTAT DE SUCRE.

628

Yayicsia Fernández

Reseña

Martha Nussbaum
(Nueva York, 1947)

Martha Nussbaum, filósofa de la moral y académica de renombre internacional, se ha consolidado como una de las voces más influyentes en el pensamiento contemporáneo sobre la ética, la política y la educación. Su obra, enraizada en la filosofía clásica y el humanismo, desafía la visión utilitarista del progreso al centrarse en la teoría de las capacidades humanas. Nussbaum sostiene que el propósito fundamental de la educación no es meramente la transmisión de datos, sino la cultivación de las aptitudes inherentes a cada individuo para que pueda alcanzar una vida digna y plena.

A través de su riguroso análisis sobre el papel de las emociones en la vida pública y el juicio moral, Nussbaum nos invita a reconsiderar la educación como un espacio donde se forjan ciudadanos reflexivos, capaces de sentir empatía y de participar en la construcción de una sociedad más justa. Su filosofía subraya la necesidad de una formación integral que no disocie lo cognitivo de lo afectivo, ni lo profesional de lo humano.

En esta edición, Sinopsis Educativa retoma el legado de Nussbaum como referente para el análisis de los desafíos contemporáneos del quehacer pedagógico. Los artículos compilados dialogan con su ideario, abordando el bienestar emocional y la formación integral del docente, la reflexión sobre la praxis y el fortalecimiento de la ética profesional. De esta manera, se reafirma la vigencia de su propuesta para inspirar la construcción de una educación que no solo busca la eficiencia, sino también la realización plena del ser humano.

Dra. Carmen López

Editorial

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024

Sinopsis Educativa: Revista Venezolana de Investigación.

Año 24, Nº 2, diciembre 2024

En esta edición, Sinopsis Educativa se honra en presentar una valiosa recopilación de artículos que exploran los aspectos más fundamentales de la educación y la investigación pedagógica. Inspirada en el legado de Martha Nussbaum, esta colección se adentra en una visión transformadora de la praxis educativa, enfocada en fortalecer las capacidades humanas y el bienestar integral de todos los actores involucrados. Los estudios aquí presentados subrayan cómo los principios de Nussbaum siguen siendo profundamente relevantes para abordar los desafíos contemporáneos, promoviendo una pedagogía que trasciende la simple instrucción y se orienta hacia la plena realización del ser humano.

En esta línea, los artículos de esta edición establecen un diálogo profundo con las ideas centrales de Nussbaum, demostrando la relevancia y aplicabilidad de su pensamiento en el contexto educativo latinoamericano contemporáneo.

*Para comenzar, Alba Janeth García Guevara (UPEL), en su artículo "**La Metacomprensión como herramienta para desarrollar habilidades psicolingüísticas en la docencia**", demuestra cómo el uso estratégico de la metacomprensión potencia las habilidades de lectura y escritura. Este trabajo se conecta con el llamado de Nussbaum a la cultivación de la mente para una ciudadanía reflexiva.*

*A continuación, Alberto Carlos Peláez Paba (Universidad del Atlántico) aborda la "**Hermenéutica de la tradición deportiva colombiana y su impacto en el desarrollo integral ciudadano**", concluyendo que la interpretación de la historia deportiva es clave para fomentar valores como la disciplina, el trabajo en equipo y el respeto, pilares de una formación cívica que Nussbaum valora.*

*Continuando, Anderson Yowhm García Páez de la Institución Educativa Arnulfo Briceño Contreras, Villavicencio-Colombia, presenta el artículo "**Proyectos transversales: propuesta transdisciplinar y pedagógica para la formación ciudadana en instituciones educativas oficiales**". En su trabajo, el autor explora cómo la implementación de proyectos que cruzan diversas disciplinas puede ser una herramienta clave para el desarrollo de competencias cívicas y la construcción de una ciudadanía activa y consciente en los estudiantes.*

*Siguiendo esta línea, Anderson Manuel Rincón Carreño (UPEL) presenta su artículo "**Una mirada axiológica de la educación para la paz**", una propuesta que busca consolidar los principios de la educación para la paz a través de la integración de valores en los programas de estudio, un pilar esencial en la formación ética que propone Nussbaum.*

*Por su parte, Ángel Diomar Quiceno Marín (Institución Educativa Rafael Uribe Uribe) introduce **"La Eterética: una visión ética situacional"**, un estudio que concluye que un enfoque ético flexible es crucial para que los educadores tomen decisiones justas, en consonancia con la noción de Nussbaum sobre el juicio moral en la vida pública.*

*En el ámbito de las nuevas demandas de la era tecnológica, Beatriz Natalia Ospina González (UPEL) presenta "**El sentido del pensamiento computacional en docentes de instituciones educativas de Medellín, Colombia**", un trabajo que profundiza en la percepción y comprensión de esta competencia. Este estudio se alinea con la visión de Nussbaum sobre el florecimiento de las capacidades humanas, al considerar el pensamiento computacional como una herramienta para la participación plena en la sociedad digital.*

*En relación con las nuevas demandas tecnológicas, Belcy Parra Silva (UPEL) aborda la "**Integración de estrategias de aprendizaje aumentado en la enseñanza de ciencias naturales en la educación básica primaria**", evidenciando el potencial de la tecnología para*

enriquecer el aprendizaje y la retención de conceptos complejos.

*Betty Patiño explora el "**Uso de la tecnología como herramienta para la participación familiar en el aprendizaje de los niños y niñas**". Este trabajo revela cómo la tecnología puede convertirse en un puente para que las familias se involucren activamente en el proceso educativo, una dimensión que fortalece las capacidades y el bienestar integral desde el seno del hogar. La investigación se alinea con la visión de Nussbaum sobre el desarrollo humano, en la que la comunidad y el entorno familiar son pilares esenciales para el florecimiento de los individuos.*

*Por su parte, Blanca Juliana Ortiz Vásquez, de la Universidad Pedagógica Experimental UPEL, presenta el artículo "**Factores externos en la construcción de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria**". Su investigación se enfoca en identificar cómo las influencias del entorno, como el feedback docente y el apoyo familiar, son determinantes en la percepción que los estudiantes tienen de sus propias capacidades para alcanzar el éxito académico.*

*Complementando esta perspectiva, Carmen Yuleny Ramírez Messa (UPEL) explora "**El impacto de la participación activa de los padres en el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos**", demostrando la correlación directa entre la involucración de los padres y el rendimiento escolar, lo que refuerza la noción de Nussbaum sobre el papel de la comunidad en la formación integral.*

*Enfocándose en la orientación profesional, Diana Esperanza Cely Macías (UPEL) aborda la "**Orientación vocacional en la educación media: implicaciones para la práctica docente**", concluyendo que la capacitación continua para los docentes es fundamental para guiarlos de manera efectiva en la toma de decisiones sobre su futuro.*

*Adicionalmente, Diana Andrea Vargas Pulido, de la Institución Educativa Ezequiel Moreno y Díaz, presenta "**Aprendizaje basado en problemas: una aproximación a su abordaje en el estudio del sistema de ecuaciones lineales**". Este estudio profundiza en cómo la metodología de aprendizaje basado en problemas puede transformar la enseñanza de las matemáticas, haciendo que conceptos complejos como los sistemas de ecuaciones lineales sean más accesibles y significativos para los estudiantes a través de su aplicación en contextos reales.*

*En el ámbito de las nuevas tecnologías, Dimitri Venera Jiménez de la UPEL presenta "**Funciones trigonométricas en la inteligencia artificial: desarrollando el pensamiento trigonométrico**". Este estudio demuestra cómo la integración de conceptos matemáticos avanzados en el contexto de la inteligencia artificial puede fomentar una comprensión más profunda y aplicada de la trigonometría, vinculando así la teoría con la práctica tecnológica.*

*Continuando, Diomar García Meneces, de la Secretaría de Educación del Meta, aborda en su artículo "**Factores que influyen en la motivación académica de los estudiantes de educación básica**". Este trabajo es fundamental para comprender qué elementos internos y externos impactan el deseo de aprender en los alumnos, ofreciendo valiosas perspectivas para el diseño de estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje más activo y comprometido.*

*Adicionalmente, Eduin Pérez Contreras (UPEL) presenta "**Transversalidad de la pedagogía cultural como dimensión creativa hacia el desarrollo integral de la educación inicial colombiana**", demostrando que la integración de elementos culturales promueve un desarrollo más holístico en los niños.*

*Edy Cáceres (UPEL) presenta el trabajo sobre "**Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento en la jornada diaria de los niños en edad preescolar**". El artículo explora cómo la integración de herramientas tecnológicas, diseñadas para el contexto de la educación inicial, puede potenciar el desarrollo cognitivo y la adquisición de habilidades desde una edad temprana. Este estudio se conecta directamente con la visión de Martha Nussbaum sobre la cultivación de la mente y el fomento de las capacidades innatas en los niños, al considerar que la tecnología puede ser un mediador lúdico y eficaz para alcanzar un desarrollo pleno y una adaptación consciente a los desafíos del mundo contemporáneo.*

*Analizando el contexto rural, Erley Calderón Salinas (UPEL) investiga la "Educación media técnica y sus significaciones **desde los actores sociales en el contexto rura**l", demostrando cómo este modelo educativo es crucial para el desarrollo de las comunidades rurales. Este trabajo se conecta con la visión de Nussbaum sobre la justicia social y la equidad.*

*A su vez, Florinda Becerra Villamizar (UPEL) en su artículo "**Aprender jugando: binomio de la motricidad fina en los niños y niñas de preescolar**" destaca que las actividades lúdicas no solo mejoran la motricidad, sino que también aumentan la atención y la participación de los niños, facilitando su proceso de aprendizaje.*

*Asimismo, Freddy Ovalles (UNELLEZ), en su artículo "**La Recreación Inclusiva como Praxis Pedagógica: Una Revisión desde la Realidad Venezolana**", reflexiona sobre cómo la recreación, tradicionalmente vista como una actividad lúdica, puede convertirse en una herramienta clave para promover la inclusión y el bienestar de todos los estudiantes.*

*En un análisis sobre la cognición, Héctor Ricardo Pautt Blanquicett (UPEL) explora "**La significancia de la metacognición en la hermenéutica**", revelando que el uso consciente de la metacognición mejora la capacidad de los estudiantes para interpretar y asimilar conceptos complejos.*

*Continuando con el análisis del contexto rural, Hilde Alfonso Ardila Solórzano, del Colegio Juan Pablo II, Rionegro, Santander, Colombia, investiga en su artículo "**Modelos educativos flexibles en el sector rural: una revisión teórica desde la perspectiva interpretativa**". En este trabajo, el autor realiza una revisión crítica que busca comprender la relevancia de estas propuestas para adaptar la educación a las realidades y necesidades particulares de las comunidades rurales.*

*Para continuar, Indira Topacio Escorcia Ayala (UPEL) aborda la "**Gestión cultural como pilar de construcción de paz en la educación primaria**", planteando que las actividades culturales en el entorno escolar son clave para fomentar un ambiente de respeto y tolerancia.*

*En un estudio sobre la "**Motivación en el aprendizaje: una visión holística desde la práctica pedagógica en la educación primaria rural colombiana**", Jasmire Rojas Méndez (UPEL) destaca que la motivación, vista desde una perspectiva holística, es un factor determinante para el éxito académico.*

*Con una perspectiva crítica, Jefferson Alexander Sossa Páez (UPEL) investiga la "**Inteligencia artificial en la educación secundaria: mediadora del pensamiento crítico-digital**", concluyendo que esta tecnología puede ser una herramienta poderosa para capacitar a los estudiantes en el análisis crítico de la información.*

*En el ámbito de la convivencia, Jimmy Flórez (UPEL) presenta la "**Construcción de paz en entornos educativos desde la perspectiva de la resolución de conflictos**", donde propone estrategias que reducen la conflictividad y fortalecen la cultura de paz en las aulas.*

*En el contexto de la praxis docente, Karen Margarita Macías Bueno (UPEL) aborda la "**Praxis docente desde una mirada didáctica de la paz**", proponiendo un conjunto de estrategias que, al aplicarse, reducen la conflictividad en el aula y fomentan una cultura de no violencia.*

*En un enfoque novedoso, Leandro Ordoñez Rodriguez, de la I.E Luis Carlos Galán Sarmiento, Granada Meta, Colombia, presenta "**Integración del subconsciente en la enseñanza: creando conexiones de aprendizaje para el futuro**". Este trabajo explora cómo la educación puede ir más allá de la cognición consciente para aprovechar el poder del subconsciente, fomentando un aprendizaje más profundo, significativo y duradero en los estudiantes.*

*En un tema de gran relevancia actual, Leidy Janeth Sosa Almanza, de la Universidad Pedagógica Experimental El Libertador, Venezuela, explora en su trabajo "**Impacto del desarrollo socioemocional en la salud mental dentro del contexto educativo**". Este estudio analiza la correlación directa entre el fomento de habilidades socioemocionales y la promoción de un entorno escolar que favorece el bienestar psicológico de los estudiantes, un pilar esencial para el aprendizaje integral.*

*En el ámbito de la gestión educativa, Leticia Molina, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta un análisis en "**Integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la gestión educativa del Liceo Bolivariano 'Libertador'**". En su artículo, la autora demuestra cómo la incorporación estratégica de las TICs puede optimizar los procesos administrativos y pedagógicos, facilitando una gestión más eficiente y colaborativa en las instituciones educativas.*

*En el área de la inclusión, Leydi Johanna Castillo Moreno, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, explora en su artículo "**Las artes escénicas como estrategia para desarrollar habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva**". Su investigación destaca el potencial del teatro y otras expresiones artísticas para servir como un puente eficaz que fortalece las competencias comunicativas y la interacción social en una población estudiantil con necesidades específicas.*

*En cuanto a las competencias comunicativas, Lucila Garzón Castillo (UPEL) aborda "**Competencias comunicativas: una visión desde la práctica y la producción de las primeras grafías**", demostrando que el desarrollo de estas habilidades se consolida a partir de una práctica guiada y reflexiva en las primeras etapas escolares.*

*En un enfoque lúdico, Luis Edixon Cuy Estepa (UPEL), en su artículo "**La lúdica como arista en la comprensión lector**a", demuestra que la*

implementación del juego en el aula mejora notablemente la comprensión de textos y la retención de información.

*Continuando con esta línea, Luis Ebenson Garzón (UPEL) presenta el "**Corolario de la agroecología dentro del contexto rural**", concluyendo que la enseñanza de la agroecología es fundamental para la formación de ciudadanos conscientes del desarrollo sostenible y el cuidado del medio ambiente.*

*En el contexto de la innovación pedagógica, Luís Sosa, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta el artículo "**Herramientas tecnológicas para la innovación en el aula**". Su trabajo resalta la importancia de la tecnología como un catalizador para transformar las prácticas de enseñanza y aprendizaje, proporcionando a los educadores recursos valiosos para crear experiencias más dinámicas y efectivas.*

*Desde una perspectiva teórica, Luz Adriana Ordoñez Artunduaga, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta "**Fortalecimiento del pensamiento crítico a través de metodologías activas: recorrido teórico en el contexto latinoamericano**". Este artículo ofrece un marco conceptual sólido que explora cómo las metodologías activas son cruciales para fomentar el pensamiento crítico, un elemento indispensable para que los estudiantes puedan analizar, cuestionar y proponer soluciones a los desafíos de su entorno.*

*De forma complementaria, Lydda Fernanda Villamizar Rodríguez (UPEL), en "**Hilos de paz: la contribución femenina al tejido social escolar**", resalta cómo el liderazgo y la mediación de las mujeres en el ámbito educativo son fundamentales para crear un ambiente escolar más pacífico y cohesivo.*

*Marisol Hernández (UPEL) presenta el "**Teatro de aula: estrategia didáctica que estimula la comprensión lectora sobre las heroínas venezolanas**". En su estudio, demuestra que el uso de la dramatización es una herramienta poderosa para no solo mejorar la comprensión de textos, sino también para fortalecer el conocimiento histórico y la identidad cultural. Este enfoque se conecta con la idea de Nussbaum sobre la educación como un medio para cultivar la mente y la ciudadanía, promoviendo la empatía y la reflexión a través del arte y la historia.*

*En el ámbito de la gestión educativa, Mariuxi Nieva (UPEL) aborda las "**Tecnologías de la información y comunicación en la gestión administrativa del aula de educación primaria**". El artículo concluye que la implementación de estas herramientas optimiza los procesos administrativos, permitiendo a los docentes dedicar más tiempo a la praxis pedagógica. Esto se relaciona con la visión de Nussbaum de una educación que se enfoca en la calidad de la enseñanza y el bienestar del estudiante, liberando a los educadores de cargas burocráticas innecesarias.*

*Marjorie C. Materán Montilla (UPEL) investiga el "**Uso de la tecnología de la información y comunicación (TIC) en los juegos cooperativos**". El trabajo evidencia cómo la tecnología, cuando se integra con metodologías lúdicas y colaborativas, potencia no solo el aprendizaje de contenidos, sino también el desarrollo de habilidades sociales y de trabajo en equipo. Esta perspectiva dialoga directamente con el pensamiento de Nussbaum sobre el florecimiento de las capacidades humanas, al considerar la cooperación como una competencia fundamental para la vida en sociedad.*

*En el área de la educación inicial, Marlenis Rojas, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta en su trabajo "**Integración de las tecnologías de aprendizaje y comunicación en preescolar: estrategias para potenciar el desarrollo cognitivo infantil**". En este artículo, la autora evidencia cómo la implementación de herramientas tecnológicas adaptadas a la primera infancia puede estimular de manera lúdica el desarrollo de habilidades cognitivas, preparando a los niños para los desafíos del mundo digital.*

*Desde una perspectiva transformadora, Martha Liliana Clavijo Buitrago, de la Institución Educativa Guillermo Valencia, Villagarzón-Putumayo, Colombia, presenta el artículo "**El arte, una herramienta para la reconstrucción en contextos de conflicto**". Este estudio revela cómo las expresiones artísticas pueden ser un medio poderoso para la sanación, la memoria histórica y la cohesión social, facilitando la reconstrucción del tejido social en comunidades afectadas por la violencia.*

*En relación con la tecnología en el aula, Martha Lucia Pérez Velandia (UPEL) presenta "**Realidad mixta para la comprensión y retención de conceptos complejos en la educación básica secundaria**", concluyendo que esta herramienta potencia la asimilación de contenidos complejos.*

*Del mismo modo, Mauricio Javier Pernett Lascano (UPEL) aborda la "**Resignificación curricular con miras al desarrollo de competencias digitales en la formación inicial de maestros**", evidenciando que la integración de habilidades*

digitales en la formación docente es crucial para preparar a los futuros educadores.

*Profundizando en la gestión escolar, Miguel Velásquez (UPEL) presenta un "**Modelo complejo de corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza de contenidos programáticos en la actualidad**", concluyendo que la colaboración activa entre docentes, directivos y familias genera una mejora en los resultados académicos.*

*Asimismo, Moisés De La Hoz Espitia (UPEL) aborda la "**Cultura organizacional basada en la comunicación: construcción de procesos administrativos de calidad en instituciones educativas de nivel medio**", demostrando que un flujo de comunicación claro es esencial para fortalecer el clima laboral y la calidad de los procesos.*

*En el campo de la neuroeducación, Nayrobi Sirley Ávila Torres (UPEL) investiga el "**Impacto de la programación neurolingüística en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura**", un estudio que se alinea con la visión de Nussbaum de una pedagogía que integra lo cognitivo con lo afectivo.*

*A su vez, Olga María Pinzón Ruíz (UPEL) presenta "**Motivación hacia una mirada basada en competencias globales éticas**", un trabajo que demuestra que el fomento de estas competencias es un factor crucial para fortalecer la motivación intrínseca de los estudiantes.*

*Sumándose a estos trabajos sobre la paz, Omar Correa Vivas (UPEL) presenta "**Arista de una cultura de paz en el contexto escolar**", donde aborda los elementos fundamentales para la creación de un ambiente de convivencia y respeto en las aulas. Este artículo se alinea con la visión de Nussbaum sobre el papel de las emociones y la empatía en la formación de ciudadanos capaces de construir una sociedad más justa.*

*Raimundo Quijada (UPEL) presenta "**Promoción de normas de convivencia como estrategia pedagógica para garantizar espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica**". En este estudio, se proponen estrategias para fomentar la convivencia pacífica en los entornos escolares, utilizando la tecnología como un canal para difundir y reforzar los valores de respeto y tolerancia. Este trabajo se suma a los ya mencionados sobre la cultura de la paz, reforzando la convicción de que la educación debe ser el pilar para la construcción de una sociedad más justa y libre de violencia, una meta central en la filosofía de Nussbaum.*

*En el área de la enseñanza de idiomas, Rumary Marquez, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta un estudio sobre el "F**ortalecimiento de la enseñanza del inglés en la educación inicial a través de las Tecnologías de Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)**". Este trabajo analiza cómo las TAC pueden ser una herramienta pedagógica eficaz para enriquecer el proceso de aprendizaje del inglés en niños pequeños, fomentando una inmersión temprana y más dinámica en el idioma.*

*Por otro lado, Sandra Patricia Guerrero Vageón (UPEL) presenta "**Explorando la neurociencia: una perspectiva holística sobre el desarrollo de las funciones cognitivas**", donde destaca la importancia de integrar los hallazgos de la neurociencia en la práctica pedagógica.*

*Asimismo, Sandra Tatiana Mojica (UPEL) aborda "**Una enseñanza creativa para obtener aprendizajes significativos: consolidando lo afectivo**", donde concluye que la integración de la creatividad y la dimensión afectiva en la enseñanza genera un impacto duradero.*

*En el área de la inclusión, Silvia Johanna Pineda Garavito, del Colegio Facundo Navas Mantilla, Girón, Colombia, presenta el artículo "L**a inclusión escolar en la clase de matemáticas: desafíos docentes del presente siglo**". Su investigación subraya la necesidad de que los educadores desarrollen estrategias pedagógicas innovadoras que permitan adaptar la enseñanza de las matemáticas para atender la diversidad de necesidades en el aula, asegurando así una educación equitativa para todos los estudiantes.*

*En el contexto de la formación docente, Sury Nelly Caravantes Largo (UPEL) describe el "**Desarrollo integral del docente de educación física: una perspectiva humanista en la formación permanente**", destacando que una formación continua con enfoque humanista es esencial para que los educadores promuevan un bienestar completo en sus alumnos.*

*Asimismo, Víctor José Caraballo Lira (UPEL) presenta "**Gestión educativa universitaria: una mirada desde la transcomplejidad**", un estudio que propone un nuevo modelo de gestión capaz de abordar la complejidad de las instituciones educativas y fomentar la sinergia entre sus diversos elementos.*

*En el ámbito de la convivencia escolar, Vilma Patricia Chamarraví Guerra (UPEL) presenta su trabajo titulado "**Estrategias pedagógicas dinamizadoras de la convivencia escolar: una interpretación documental**". En su estudio, realiza una revisión de estrategias que, al ser aplicadas en el aula, buscan fortalecer las relacio-*

nes interpersonales y promover un ambiente de respeto y armonía, aspectos clave para el bienestar de la comunidad educativa..

*Para finalizar, Yayicsia Fernández, de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, presenta el trabajo "**Uso e incidencia de herramientas tecnológicas para fortalecer habilidades socioemocionales en estudiantes del Liceo 'Bernardo Bermúdez' Municipio Libertador Estado Sucre**". Su estudio demuestra la efectividad de la tecnología como un recurso para el desarrollo de competencias socioemocionales en los jóvenes, evidenciando un hallazgo relevante sobre la mediación digital para el bienestar integral de los estudiantes.*

LA METACOMPRENSIÓN COMO HERRAMIENTA PARA DESARROLLAR HABILIDADES PSICOLINGÜÍSTICAS EN LA DOCENCIA.

Alba Janeth García Guevara
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
alba.janeth.garcia@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 27 - 40
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este estudio investiga la metacomprensión como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en docentes del Instituto de Promoción Agropecuaria en Pueblo Nuevo, Arauca, con el objetivo de explorar su potencial para mejorar tanto el desempeño docente como el aprendizaje de los estudiantes. Basándose en teorías educativas de Piaget, Vygotsky y Flavell, que subrayan la importancia de la reflexión y la autorregulación en el aprendizaje, el estudio adopta un enfoque cualitativo fenomenológico. A través de entrevistas semiestructuradas con 10 a 12 docentes, se exploran sus experiencias, reflexiones y percepciones sobre cómo la metacomprensión impacta en su práctica pedagógica. Los hallazgos de la investigación indican que la metacomprensión permite a los educadores ajustar sus estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes, lo que contribuye a la mejora de la comprensión lectora, así como de la expresión oral y escrita. Además, se observa que el uso de la metacomprensión fomenta la autorregulación del aprendizaje y promueve el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes, habilidades clave para su éxito académico. En este mismo sentido, se concluye que la integración de la metacomprensión en la formación docente es crucial para enriquecer la práctica pedagógica, facilitando un entorno más reflexivo y adaptado a las demandas del contexto educativo actual. A pesar de estos desafíos, se destaca el valor de la metacomprensión como un recurso valioso en el proceso educativo, que, cuando se implementa de manera efectiva, puede transformar significativamente la enseñanza y el aprendizaje.

Palabras clave: *metacomprensión, habilidades psicolingüísticas, docencia, autorregulación, educación.*

METACOMPREHENSION AS A TOOL FOR DEVELOPING PSYCHOLINGUISTIC SKILLS IN TEACHING.

ABSTRACT

This study investigates metacomprehension as a pedagogical tool for the development of psycholinguistic skills among teachers at the Instituto de Promotion Agropecuaria in Pueblo Nuevo, Arauca, with the aim of exploring its potential to improve both teaching performance and student learning. Based on educational theories by Piaget, Vygotsky, and Flavell, which emphasize the importance of reflection and self- regulation in learning, the study adopts a qualitative phenomenological approach. Through semi-structured interviews with 10 to 12 teachers, their experiences, reflections, and perceptions of how metacomprehension impacts their pedagogical practice are explored. The findings indicate that metacomprehension allows educators to adjust their teaching strategies to the individual needs of students, contributing to improved reading comprehension as well as oral and written expression. Furthermore, the use of metacomprehension fosters self-regulated learning and promotes the development of critical thinking skills in students, which are key to their academic success. In this regard, it is

Key words: *metacomprehension, psycholinguistic skills, teaching, self-regulation, education.*

concluded that the integration of metacomprehension in teacher training is crucial for enriching pedagogical practice, facilitating a more reflective environment tailored to the demands of the current educational context. Despite these challenges, the value of metacomprehension as a valuable resource in the educational process is highlighted, which, when implemented effectively, can significantly transform teaching and learning.

LA MÉTA-COMPRÉHENSION COMME OUTIL POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES PSYCHOLINGUISTIQUES DANS L'ENSEIGNEMENT.

RÉSUMÉ

Cette étude examine la métacompréhension comme outil pédagogique pour développer les compétences psycholinguistiques des enseignants de l'Institut de promotion agricole de Pueblo Nuevo, Arauca, dans le but d'explorer son potentiel pour améliorer à la fois les performances des enseignants et l'apprentissage des élèves. S'appuyant sur les théories éducatives de Piaget, Vygotsky et Flavell, qui soulignent l'importance de la réflexion et de l'autorégulation dans l'apprentissage, l'étude adopte une approche phénoménologique qualitative. Au moyen d'entretiens semi-structurés avec 10 à 12 enseignants, nous explorons leurs expériences, leurs réflexions et leurs perceptions sur la manière dont la métacompréhension impacte leur pratique pédagogique. Les résultats de la recherche indiquent que la métacompréhension permet aux éducateurs d'adapter leurs stratégies d'enseignement aux besoins individuels des élèves, contribuant ainsi à améliorer la compréhension en lecture, ainsi que l'expression orale et écrite. De plus, il est observé que l'utilisation de la métacompréhension encourage l'autorégulation des apprentissages et favorise le développement de la pensée critique chez les étudiants, compétences clés pour leur réussite scolaire. En ce sens, on conclut que l'intégration de la métacompréhension dans la formation des enseignants est cruciale pour enrichir la pratique pédagogique, facilitant un environnement plus réflexif adapté aux exigences du contexte éducatif actuel. Malgré ces défis, la valeur de la métacompréhension est mise en évidence comme une ressource précieuse dans le processus éducatif, qui, lorsqu'elle est mise en œuvre efficacement, peut transformer considérablement l'enseignement et l'apprentissage.

Mot clefes: *métacompréhension, compétences psycholinguistiques, enseignement, autorégulation, éducation.*

I. INTRODUCCIÓN

En un entorno educativo donde los docentes deben enfrentar la diversidad de necesidades cognitivas y lingüísticas de sus estudiantes, la metacomprensión emerge como una herramienta crucial. Según Suarez et al. (2024), "la metacomprensión se puede entender como la capacidad de reflexionar y regular el propio proceso de comprensión, jugando un papel fundamental en el desarrollo cognitivo" (p. 8). En este sentido, la metacomprensión no solo involucra la autorregulación del entendimiento de los textos o la información, sino también el aprendizaje activo, en el que los estudiantes se vuelven más conscientes de sus propias estrategias cognitivas y cómo estas pueden optimizarse para mejorar su rendimiento. Este enfoque reflexivo permite que los estudiantes identifiquen sus fortalezas y debilidades en el proceso de comprensión, facilitando un aprendizaje más autónomo y personalizado.

En continuidad con lo expuesto, esta capacidad de reflexión sobre los propios procesos de enseñanza y aprendizaje se ha identificado como un componente clave en la mejora de la comprensión lectora y la expresión oral y escrita de los estudiantes. En este mismo sentido, el objetivo

principal de este trabajo es explorar cómo la metacomprensión puede ser aplicada por los docentes para potenciar estas habilidades psicolingüísticas. Seguidamente, la investigación tiene como finalidad profundizar en la importancia de la metacomprensión en la práctica educativa y en la mejora de los procesos cognitivos y lingüísticos de los estudiantes. Esta exploración se justifica por la necesidad de adaptar las metodologías docentes a las exigencias del contexto actual, caracterizado por una educación cada vez más diversa. Cabe destacar que la metacomprensión, al permitir que los docentes se autorregulen y reflexionen sobre su propia práctica, facilita la implementación de estrategias de enseñanza más efectivas.

A raíz de lo anteriormente mencionado, de acuerdo con Marino et al. (2023), "el conocimiento meta comprensivo tiene relación, primero, con la descripción de la tarea cognitiva en sí" (p. 3). De forma más precisa, el conocimiento meta comprensivo está estrechamente relacionado con la descripción de la tarea cognitiva. Es decir, la metacomprensión permite a los docentes no solo identificar y comprender las tareas cognitivas que enfrentan los estudiantes, sino también reflexionar sobre cómo estas tareas se abordan dentro del proceso de enseñanza- aprendizaje. En este sentido, esta capacidad reflexiva y de autorregulación es esencial para diseñar actividades y estrategias de enseñanza más eficaces, adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes. Por lo tanto, este trabajo contribuirá a una mejor comprensión de cómo los docentes pueden integrar esta capacidad para enriquecer la experiencia educativa de sus estudiantes.

Para desarrollar esta investigación, se adopta un enfoque cualitativo con un modelo fenomenológico que busca entender las percepciones y experiencias de los docentes en relación con la metacomprensión. A continuación, a través de entrevistas semiestructuradas realizadas en el Instituto de Promoción Agropecuaria en Pueblo Nuevo, Arauca, se explorarán las vivencias y reflexiones de los educadores sobre cómo esta herramienta influye en su práctica pedagógica. El análisis de los datos se basará en la codificación abierta, axial y selectiva, siguiendo las directrices de Strauss y Corbin, para identificar patrones y conceptos emergentes en las respuestas obtenidas. Por consiguiente, el artículo está estructurado en varias secciones, que incluyen una revisión teórica de la metacomprensión y sus fundamentos en teorías educativas clave, como las de Piaget, Vygotsky y Flavell. Además, se detallará la metodología empleada, los hallazgos principales y las implicaciones pedagógicas derivadas de los resultados obtenidos.

En último lugar, se deben resaltar las conclusiones y recomendaciones para la integración de la metacomprensión en la formación docente y el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en los estudiantes. El trabajo se enfrenta a algunas limitaciones, principalmente relacionadas con el contexto específico en el que se lleva a cabo la investigación, ya que el estudio se limita a una institución educativa rural y a un número reducido de docentes. Sin embargo, se espera que los hallazgos puedan ofrecer una visión valiosa y aplicable a otros contextos educativos similares.

II. ABORDAJE TEÓRICO

Metacomprensión

La metacomprensión es un concepto central en el campo de la psicopedagogía y hace referencia a la capacidad de un individuo para ser consciente y reflexionar sobre los propios procesos de comprensión, esta habilidad implica no solo el conocimiento de lo que se está aprendiendo, sino también la capacidad de autorregular los propios métodos de aprendizaje, evaluar la eficacia de las estrategias utilizadas y ajustar el enfoque según sea necesario. En lo expuesto por, Jiménez et. al, (2024) afirma que por medio de la metacomprension: "con ello se podría definir como el conocimiento y el control del propio pensamiento; el conocimiento puede ser declarativo (qué sabe la persona sobre un tema específico), procedimental (cómo lo sabe) y condicional (cuándo y por qué lo sabe)" (p.263). En concordancia con lo anterior, la metacomprensión involucra el conocimiento y control del propio pensamiento, lo cual se desglosa en diferentes tipos de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional, esta clasificación resalta la complejidad de la metacomprensión, que no se limita únicamente a saber qué se conoce, sino también a reflexionar sobre cómo se ha adquirido ese conocimiento y en qué situaciones resulta más efectivo.

Desde este punto de vista, esta capacidad de autorregulación permite a los individuos no solo gestionar sus propios procesos de aprendizaje, sino también optimizar las estrategias que utilizan para abordar diversas tareas cognitivas. Así, la metacomprensión se convierte en una he-

rramienta esencial para la mejora continua del aprendizaje, tanto a nivel personal como educativo, permitiendo a los estudiantes y docentes ajustar sus enfoques según las necesidades que surjan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tal como afirma, Gutiérrez y Gaitán (2020) "la metacognición es un proceso cognitivo asociado al funcionamiento ejecutivo que favorece la regulación de la actividad mental e intelectual del individuo, consolidando en él una dinámica armónica, estructurada, funcional y adaptativa para el desarrollo del comportamiento en general del ser humano" (p.1). Es decir, el papel de la metacognición como un proceso cognitivo asociado al funcionamiento ejecutivo que favorece la regulación de la actividad mental e intelectual del individuo.

En esta misma línea de pensamientos, este enfoque destaca cómo la metacomprensión no solo facilita la autorregulación de los procesos de aprendizaje, sino que también contribuye a una dinámica armónica y adaptativa en el comportamiento general del ser humano, además, esta capacidad de autorregulación no solo es crucial para la optimización del aprendizaje académico, sino también para el desarrollo personal, pues permite que los individuos ajusten sus enfoques y estrategias según las demandas cambiantes de las tareas y los contextos. En el contexto educativo, la metacomprensión permite a los estudiantes tomar control de su aprendizaje, lo cual es fundamental para optimizar su desempeño académico. Al reflexionar sobre cómo entienden un texto o una tarea, los estudiantes pueden identificar dificultades y aplicar estrategias que les ayuden a superarlas. En este orden de ideas, Martínez (2023) hace mención que:

> El conocimiento profesional docente va mucho más lejos de impartir contenidos en un aula durante la jornada de clases, es algo que los profesores utilizan en su práctica cotidiana, logrando acercar los conocimientos teóricos de las disciplinas a los conocimientos prácticos escolares, por lo que demandan una transformación que marque una huella en el estudiante y lo lleve al conocimiento. (p.8)

En el ámbito docente, la metacomprensión también es crucial. Los docentes que son meta cognitivamente conscientes de su práctica pedagógica pueden ajustar sus métodos de enseñanza según las necesidades del aula, identificar qué estrategias funcionan y cuáles requieren ajustes, y reflexionar sobre su propia comprensión de los contenidos que enseñan, esta capacidad de autorreflexión no solo mejora la efectividad de la enseñanza, sino que también facilita un enfoque más flexible y adaptado a las características particulares de los estudiantes. La metacomprensión permite a los educadores ser más conscientes de sus fortalezas y áreas de mejora, lo que se traduce en una enseñanza más efectiva y centrada en el estudiante.

La metacomprensión también facilita el desarrollo de habilidades cognitivas más profundas, como la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva. Los estudiantes que aprenden a ser conscientes de sus procesos mentales no solo mejoran en la comprensión de los contenidos, sino también en la capacidad para aplicar ese conocimiento en situaciones nuevas y diversas. Este enfoque metacognitivo puede, además, facilitar la resolución de problemas y la creatividad, ya que los estudiantes aprenden a revisar y ajustar sus estrategias cognitivas según las demandas de la tarea. Por lo tanto, la metacomprensión se presenta como una herramienta esencial tanto para los docentes como para los estudiantes, promoviendo un aprendizaje autónomo y reflexivo.

Habilidades psicolingüísticas

Las habilidades psicolingüísticas se refieren al conjunto de capacidades cognitivas que permiten a los individuos procesar y utilizar el lenguaje de manera efectiva, tanto en su forma escrita como oral. Estas habilidades son esenciales para la comunicación y la adquisición de conocimiento, y abarcan competencias como la comprensión lectora, la producción de textos orales y escritos, y la capacidad de interpretar y generar significados a partir del lenguaje. En este sentido, Núñez y Pérez (2022) afirman que "las habilidades psicolingüísticas corresponden a la relación existente entre la mente humana y el lenguaje, las cuales de cierta forma explican los procesos que ocurren en el cerebro al producir y percibir el lenguaje" (p. 2). En el contexto educativo, el desarrollo de estas habilidades en los estudiantes es fundamental para su éxito académico y para su integración en la sociedad. No solo facilitan el aprendizaje de otras disciplinas, sino que también son necesarias para la expresión de ideas, la resolución de problemas y la interacción social.

En la misma línea, la enseñanza de las ha-

bilidades psicolingüísticas requiere un enfoque integral que no solo se centre en el contenido lingüístico, sino también en los procesos cognitivos involucrados en su comprensión y producción. Como afirman, Castro y Taro (2024) "en el ámbito académico, suelen tener conflictos para seguir instrucciones, comprender conceptos complejos y expresar sus ideas de manera clara y coherente." (p.3). Por ejemplo, al enseñar comprensión lectora, los docentes deben guiar a los estudiantes en el proceso de reflexión sobre el texto, fomentando la capacidad de identificar ideas principales, realizar inferencias y evaluar la relevancia de la información. De manera congruente, en la expresión escrita, los estudiantes deben aprender a organizar sus pensamientos de manera coherente y a utilizar estrategias lingüísticas que favorezcan la claridad y la efectividad en la comunicación. Por tanto, las habilidades psicolingüísticas están estrechamente vinculadas a la metacomprensión, ya que esta permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propios procesos de comprensión y producción lingüística, mejorando así su capacidad para usar el lenguaje de manera eficiente.

En continuidad con lo expuesto, el desarrollo de habilidades psicolingüísticas también está asociado con la capacidad de autorregular el aprendizaje. Los estudiantes que son capaces de monitorear su propia comprensión de un texto o su desempeño en una tarea de escritura son más propensos a identificar errores, hacer ajustes y mejorar sus habilidades lingüísticas. En este sentido, García y Martín (2021) sostienen que "la metacomprensión favorece la autorregulación del aprendizaje al permitir que los estudiantes se den cuenta de cuándo no comprenden algo y puedan aplicar estrategias para mejorar su desempeño" (p. 78). Así, la metacomprensión actúa como un motor para esta autorregulación, permitiendo a los estudiantes reconocer cuándo no entienden algo, cómo buscar ayuda o aplicar diferentes estrategias para resolver problemas lingüísticos. Por lo tanto, la metacomprensión no solo favorece la adquisición de habilidades lingüísticas, sino que también potencia el desarrollo de habilidades cognitivas más amplias, como el pensamiento crítico y la resolución de problemas.

Por consiguiente, se puede afirmar que las habilidades psicolingüísticas y la metacomprensión son componentes clave para el éxito académico de los estudiantes. Núñez y Pérez (2022) "las habilidades psicolingüísticas juegan un rol fundamental, especialmente en el desempeño escolar, ya que el lenguaje puede ser considerado el medio más dúctil y expresivo para la comunicación," (p.50). Al permitirles ser conscientes de sus propios procesos de comprensión y producción lingüística, estos elementos facilitan un aprendizaje más autónomo y efectivo. Según Bonilla y Diaz (2018), "la metacognición es la capacidad que poseen los sujetos de regular su propio proceso de aprendizaje, considerando dos niveles: el conocimiento metacognitivo y la regulación cognitiva" (p.8). La metacomprensión, al ser una herramienta fundamental para la autorregulación del aprendizaje, ofrece a los estudiantes la capacidad de adaptarse a diferentes situaciones lingüísticas y cognitivas.

Desarrollo de habilidades psicolingüísticas en la docencia

El desarrollo de habilidades psicolingüísticas en la docencia es una tarea compleja y multifacética que involucra tanto a los docentes como a los estudiantes. Para que los estudiantes puedan adquirir y perfeccionar estas habilidades, es fundamental que los docentes adopten enfoques pedagógicos que favorezcan el pensamiento crítico, la reflexión metacognitiva y el uso efectivo del lenguaje. En este sentido, Jiménez et al. (2020) señalan que "los docentes que son conscientes de los procesos psicolingüísticos involucrados en el aprendizaje pueden diseñar estrategias de enseñanza que favorezcan tanto la comprensión como la producción lingüística en diferentes contextos" (p.192). Este tipo de enfoque permite que los docentes se conviertan en guías en el proceso de aprendizaje, ayudando a los estudiantes a ser más conscientes de los procesos lingüísticos y a desarrollar habilidades que les permitan usar el lenguaje de manera más efectiva.

En continuidad con lo expuesto, un docente que está consciente de las estrategias psicolingüísticas necesarias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes puede adaptar su enseñanza a las necesidades individuales del aula. En palabras de Lopez y Garcia (2020) "un docente que está consciente de las estrategias psicolingüísticas necesarias para facilitar el aprendizaje de los estudiantes puede adaptar su enseñanza a las necesidades individuales del aula" (p.35). Al diseñar actividades que promuevan la comprensión y producción del lenguaje en diversas formas, los docentes tienen la oportunidad de atender las diferencias individuales, proporcionando un aprendizaje más significativo y personalizado. Las actividades diseñadas con un en-

foque en la metacomprensión, como debates, discusiones grupales y análisis crítico de textos, pueden ser fundamentales en este proceso.

De manera congruente, los docentes pueden enseñar explícitamente estrategias de lectura, escritura y habla que ayuden a los estudiantes a ser más conscientes de sus propios procesos lingüísticos, lo que facilita la mejora de sus habilidades psicolingüísticas en un contexto auténtico. En este mismo sentido, el uso de estrategias activas y participativas en el aula es clave para fomentar el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. Tal como lo afirman, Morales y Esteves (2023) "el docente en cumplimiento de su misión en el aula, debe definir cómo llevar a cabo y controlar cualquier actividad antes de actuar,"(p.122). Actividades como la lectura compartida, el análisis colaborativo de textos y las discusiones grupales no solo mejoran las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino que también les permiten practicar la metacomprensión al reflexionar sobre sus propias interpretaciones y estrategias de aprendizaje. Estas actividades proporcionan un espacio donde los estudiantes pueden poner en práctica sus habilidades cognitivas y lingüísticas en un entorno de colaboración, lo cual resulta en una experiencia de aprendizaje más rica.

A la par de lo previamente señalado, este tipo de enfoque también facilita la reflexión metacognitiva, ya que los estudiantes tienen la oportunidad de cuestionar sus ideas y adaptarlas mediante la retroalimentación de sus compañeros y docentes. Por consiguiente, se infiere que crear un ambiente colaborativo en el aula, en el que los estudiantes se sientan cómodos compartiendo sus ideas y reflexiones, es fundamental para fortalecer la capacidad de los estudiantes para autorregular su aprendizaje. Al respecto, Campozano et. al. (2024) "el aprendizaje colaborativo promueven la cooperación y la colaboración entre estudiantes como componentes fundamentales del proceso educativo."(p.17). Este tipo de interacción no solo favorece el desarrollo de habilidades lingüísticas, sino que también potencia la metacomprensión, ya que los estudiantes pueden comparar sus estrategias con las de los demás, lo que les permite ajustar y perfeccionar su propio enfoque de aprendizaje. En consecuencia, los docentes tienen un papel crucial al proporcionar un entorno de aprendizaje que fomente tanto la autonomía como la reflexión, elementos esenciales para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en contextos reales y significativos.

Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget

La teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget subraya que el aprendizaje es un proceso activo y constructivo en el que los individuos, incluidos los estudiantes, desempeñan un papel central en la construcción de su propio conocimiento. Piaget sostiene que los niños y adolescentes no son receptores pasivos de información, sino que construyen activamente su comprensión del mundo a través de la interacción con su entorno. Este proceso de construcción del conocimiento implica una constante adaptación y reorganización de las estructuras cognitivas, lo que permite a los estudiantes hacer frente a situaciones nuevas y complejas. Desde este punto de vista, Halanoca (2024) argumenta que:

> En este enfoque educativo, se busca cultivar habilidades de pensamiento crítico y fomentar la capacidad de los estudiantes para enfrentar los desafíos del mundo real. En última instancia, se trata de preparar a los estudiantes para ser aprendices activos y autónomos a lo largo de toda la vida, capaces de adaptarse a situaciones cambiantes y de contribuir de manera efectiva a su entorno y a la sociedad en general. (p.12)

En el contexto educativo, esta teoría resalta la importancia de proporcionar a los estudiantes experiencias que los desafíen a reflexionar sobre sus propias ideas y conocimientos. En la misma línea, Piaget hace hincapié en que el desarrollo cognitivo está estrechamente relacionado con la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su propio conocimiento y adaptarlo a nuevas situaciones. Esta capacidad de autorregulación es clave para el aprendizaje, ya que permite a los estudiantes ser conscientes de sus propios procesos de pensamiento y ajustarlos en función de las demandas de la tarea que tienen por delante. La metacomprensión juega un papel fundamental en este proceso, ya que facilita la reflexión sobre cómo los estudiantes abordan y resuelven problemas cognitivos, promoviendo una mejor adaptación a diversas situaciones de aprendizaje. De manera congruente, la metacomprensión fomenta la autorregulación de los procesos cognitivos, permitiendo que los estudiantes se conviertan en aprendices más autónomos y efectivos.

En consecuencia, en atención a lo que se ha indicado, la metacomprensión también facilita el desarrollo de la autorregulación emocional. Según Pinzon et al. (2021), "dentro de la autorregulación se encuentra el autocontrol, un elemento fundamental que permite a los estudiantes reconocer, valorar y potenciar sus emociones, sentimientos y acciones frente a una meta" (p.22). Este autocontrol es esencial, ya que influye directamente en la capacidad de los estudiantes para mantener la concentración, gestionar la frustración y adaptarse a los cambios que puedan surgir en su proceso de aprendizaje. La autorregulación promovida por la metacomprensión no solo favorece la capacidad de los estudiantes para gestionar su cognición, sino que también mejora su capacidad para interactuar con los demás en entornos de aprendizaje colaborativos.

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La teoría sociocultural de Lev Vygotsky pone énfasis en el papel crucial de la interacción social en el proceso de aprendizaje, considerando que el conocimiento se construye de manera colaborativa. Según Vygotsky, el aprendizaje no es un proceso aislado, sino que se potencia a través de la interacción con otros, en un contexto social que favorece el intercambio de ideas y el desarrollo del pensamiento crítico. Este enfoque destaca la importancia del ambiente social en el que se desarrolla el aprendizaje, donde los estudiantes no solo asimilan contenido, sino que también construyen significado a través de las interacciones y el diálogo constante con sus compañeros y docentes.

En este mismo sentido, la metacomprensión se ve particularmente favorecida en entornos colaborativos. A medida que los estudiantes interactúan y reciben retroalimentación de sus compañeros y profesores, tienen la oportunidad de reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje. Este tipo

de interacción permite que los estudiantes ajusten sus estrategias cognitivas y lingüísticas, mejorando su capacidad de autorregulación. La metacomprensión, por lo tanto, se fortalece cuando los estudiantes son parte activa de un grupo que comparte ideas y discute conceptos, lo que les permite comprender mejor sus propios procesos de pensamiento y cómo optimizarlos.

Siguiendo esta misma lógica, López et al. (2020) afirman que "el aprendizaje en entornos colaborativos facilita la metacomprensión, ya que los estudiantes, al interactuar y recibir retroalimentación, ajustan sus estrategias lingüísticas y desarrollan habilidades críticas para el aprendizaje" (p. 45). En este contexto, la metacomprensión no solo se limita a la reflexión individual, sino que se convierte en un proceso dinámico que se enriquece con las perspectivas de los demás. Esta interacción y retroalimentación constante son fundamentales para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas, ya que permiten a los estudiantes evaluar y ajustar sus estrategias lingüísticas de manera más efectiva

En consecuencia, en los entornos colaborativos, la metacomprensión facilita la autoreflexión y el ajuste continuo de las estrategias lingüísticas de los estudiantes. Esto, a su vez, contribuye al desarrollo de habilidades psicolingüísticas como la comprensión lectora, la escritura y la expresión oral. La interacción social, tal como lo propone Vygotsky, juega un papel fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que crea un espacio en el que los estudiantes pueden reflexionar sobre sus propios procesos cognitivos y mejorar su desempeño lingüístico, apoyando su aprendizaje de manera autónoma y crítica.

Teoría de la metacognición de John Flavell

La teoría de la metacognición, introducida por John Flavell en 1976, establece que las personas tienen la capacidad de monitorear y regular sus propios procesos cognitivos. Según Flavell (1976), la metacognición se define como "el conocimiento que una persona tiene sobre sus propios procesos y productos cognitivos y, al monitoreo y regulación de estos procesos en función del logro de un objetivo o meta" (p. 232). Este concepto implica que los individuos no solo son conscientes de los procesos cognitivos que están llevando a cabo, sino que también tienen la capacidad de ajustarlos para mejorar su eficacia en la consecución de objetivos específicos. Esta idea subraya la importancia de la autorregulación en el aprendizaje y en la resolución de problemas.

En este mismo sentido, Flavell distingue entre dos componentes esenciales de la metacognición: el conocimiento metacognitivo y la regulación metacognitiva. El primero se refiere a lo que sabemos sobre nuestras propias capacidades cognitivas, como, por ejemplo, conocer las estrategias que mejor funcionan para recordar información o resolver problemas. La regu-

lación metacognitiva, por su parte, implica la capacidad de monitorear y ajustar esos procesos según las necesidades del momento. Esta distinción es crucial, ya que permite identificar cómo los estudiantes no solo deben ser conscientes de su proceso de aprendizaje, sino también saber cuándo y cómo modificar sus estrategias para mejorar su desempeño.

De manera congruente, la teoría de Flavell apoya la idea de que la metacomprensión, entendida como la capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su comprensión de los textos y ajustar sus procesos de lectura, escritura y expresión oral, no solo facilita la comprensión de los contenidos, sino que también mejora la capacidad para autorregular los procesos lingüísticos y cognitivos involucrados. Al respecto, Aldaz et. al. (2023) "la comprensión es el proceso de elaborar por medio del aprendizaje, ideas relevantes de un texto y a su vez relacionarlas con las ideas o conceptos que son significativas para el lector" (p.5886). Este enfoque sugiere que la metacomprensión va más allá de la comprensión superficial del contenido, ya que promueve una mayor conciencia de cómo se construye el conocimiento a través de procesos de pensamiento críticos y reflexivos.

En consecuencia, la metacomprensión basada en la teoría de Flavell ofrece un marco poderoso para mejorar el aprendizaje de habilidades psicolingüísticas en el aula. A través de la metacognición, los estudiantes se convierten en aprendices más autónomos, capaces de monitorear y ajustar sus estrategias de aprendizaje de manera efectiva. De acuerdo con lo expuesto, la integración de este enfoque en el contexto educativo permite a los estudiantes no solo comprender mejor los contenidos, sino también desarrollar una mayor capacidad para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, lo que facilita su evolución como aprendices críticos y eficaces.

III. METODOLOGÍA

Paradigma

La investigación se enmarca en un paradigma interpretativo, cuyo objetivo es comprender las experiencias y percepciones de los docentes en relación con la metacomprensión y su influencia en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en el aula. En este mismo sentido, el enfoque epistemológico adoptado permite explorar las realidades subjetivas de los participantes, considerando su contexto social, cultural y educativo, lo cual resulta esencial para captar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje en su totalidad.

El paradigma interpretativo reconoce que los procesos educativos no son neutros, sino que están influenciados por las interacciones sociales, las emociones y las reflexiones de los individuos dentro de un entorno determinado. En continuidad con lo

expuesto, se busca entender cómo los docentes construyen significado a partir de sus experiencias y cómo estos significados inciden en sus prácticas pedagógicas.

Como señala Flick (2020), "el paradigma interpretativo busca entender la complejidad de los fenómenos sociales desde la perspectiva de los participantes, reconociendo que los significados y las interpretaciones son construcciones sociales" (p. 14). Por consiguiente, el estudio busca generar una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno investigado, capturando las interacciones y los sentidos construidos por los docentes dentro de su entorno educativo.

Enfoque

El enfoque de la investigación es cualitativo, pues se centra en explorar en profundidad las percepciones, reflexiones y experiencias de los docentes en relación con la metacomprensión y su impacto en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en los estudiantes. En este mismo sentido, se pretende captar la complejidad de las prácticas pedagógicas y la interacción entre los

docentes y los estudiantes, lo que permite un análisis detallado de cómo las estrategias metacognitivas pueden influir en el aprendizaje de habilidades lingüísticas.

La investigación cualitativa es adecuada para abordar cuestiones de interpretación y significado que no pueden ser reducidas a números o estadísticas. En consecuencia, permite una comprensión más rica y matizada de los fenómenos en estudio, revelando las dinámicas subyacentes que no son evidentes a través de enfoques cuantitativos. Como lo explican Denzin y Lincoln (1994), "el enfoque cualitativo se basa en la exploración profunda de fenómenos humanos complejos y busca comprender la experiencia de los participantes en sus propios términos, a través de un análisis detallado de sus narrativas y contextos" (p. 12).

En correlato con lo indicado, este enfoque

facilita una comprensión más amplia de cómo los docentes perciben y aplican estrategias pedagógicas centradas en la metacomprensión, y cómo estas prácticas afectan el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas de los estudiantes.

Método

Se emplea un enfoque fenomenológico, el cual se centra en entender las experiencias vividas por los docentes a partir de sus percepciones y reflexiones sobre su práctica pedagógica. En este mismo sentido, la fenomenología permite explorar cómo los docentes experimentan y dan sentido a la metacomprensión en su proceso de enseñanza, así como cómo perciben su influencia en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas de sus estudiantes. Este método es ideal para estudiar la interacción subjetiva entre los docentes y los estudiantes en el contexto educativo, ya que facilita la identificación de las dinámicas de enseñanza que favorecen la metacomprensión y, por ende, el aprendizaje de habilidades lingüísticas.

En atención a lo que se ha indicado, se puede afirmar que la fenomenología es un enfoque que profundiza en las vivencias de los docentes, permitiendo comprender cómo interpretan y reaccionan ante las experiencias de enseñanza y aprendizaje. De acuerdo con Van Manen (2003), "La fenomenología pedagógica se interesa profundamente por los significados de las experiencias educativas, buscando comprender cómo los individuos viven y entienden sus experiencias dentro del contexto educativo" (p. 31). De manera congruente, este enfoque ofrece una valiosa perspectiva para estudiar cómo las estrategias pedagógicas vinculadas a la metacomprensión impactan en la formación de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Población y muestra / Escenario e informantes

La población objetivo de la investigación está conformada por los docentes del Instituto de Promoción Agropecuaria, ubicado en Pueblo Nuevo, Tame, Arauca. Este instituto representa un contexto educativo rural con un enfoque integral que involucra tanto la formación técnica como académica. En este mismo sentido, se considera que la diversidad del entorno educativo ofrece una rica oportunidad para explorar diferentes enfoques pedagógicos aplicados a la metacomprensión.

La muestra seleccionada se compone de docentes con experiencia en la enseñanza de habilidades psicolingüísticas, específicamente en la comprensión lectora, expresión oral y escrita. A continuación, se abordará el criterio de selección de los informantes clave, quienes serán aquellos educadores que hayan demostrado un conocimiento relevante en la aplicación de estrategias pedagógicas para desarrollar estas habilidades, así como en el uso de la metacomprensión en su práctica docente.

En virtud de lo expuesto, se seleccionarán un total de 10 a 12 docentes, con el fin de obtener una muestra representativa de la diversidad de enfoques y estrategias utilizadas en el aula. De acuerdo con lo expuesto, se concluye que este tamaño de muestra permitirá garantizar una variedad de perspectivas que enriquecerán el análisis y los hallazgos de la investigación.

Técnicas de recolección de información

La técnica principal de recolección de datos será la entrevista semiestructurada, que permitirá obtener información detallada y profunda sobre las experiencias y percepciones de los docentes en relación con la metacomprensión y su impacto en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas de los estudiantes. En este mismo sentido, esta técnica proporciona un espacio para explorar las opiniones y vivencias de los participantes de manera flexible, permitiendo a los docentes expresar libremente sus pensamientos sobre sus prácticas pedagógicas. A continuación, se abordará la importancia de la utilización complementaria del análisis de documentos pedagógicos, tales como planes de clase, guías de aprendizaje y materiales educativos, los cuales ayudarán a contextualizar y enriquecer la información obtenida en las entrevistas.

En virtud de lo expuesto, las entrevistas semiestructuradas, junto con el análisis documental, constituyen una metodología sólida para captar la riqueza de los procesos pedagógicos. Como consecuencia de lo señalado, se espera que este enfoque integral proporcione una visión más completa y contextualizada de cómo la metacomprensión influye en las prácticas docentes y en el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. De acuerdo con lo expuesto, se concluye que las entrevistas semiestructuradas son una herramienta invaluable en estudios cualitativos, ya que permiten al investigador profundizar en el significado que los participan-

tes otorgan a sus experiencias, facilitando así una comprensión más completa del fenómeno estudiado (Kvale y Brinkmann, 2009, p. 22).

Técnicas de análisis de información

Los datos obtenidos de las entrevistas semiestructuradas serán analizados a través de un proceso de codificación cualitativa. En primer término, el análisis se llevará a cabo siguiendo las directrices de Strauss y Corbin (2002), que incluyen tres etapas principales: codificación abierta, axial y selectiva. En la codificación abierta, se identificarán conceptos y categorías emergentes de los datos. De manera congruente, en la codificación axial se establecerán conexiones entre las categorías identificadas, lo que permitirá visualizar patrones y relaciones dentro de los datos. Finalmente, en la codificación selectiva, se sintetizarán los hallazgos más significativos para responder a los objetivos de la investigación.

A este respecto, este proceso permitirá identificar patrones y temas recurrentes relacionados con la metacomprensión y el desarrollo de habilidades psicolingüísticas. En consecuencia, se infiere que la utilización de esta metodología garantizará una interpretación exhaustiva de los datos, lo que facilitará la comprensión de cómo la metacomprensión impacta en la enseñanza y el aprendizaje. En correlato con lo indicado, la aplicación rigurosa de las tres etapas de codificación proporcionará un marco coherente para el análisis detallado y la interpretación de los resultados obtenidos.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

Para garantizar la validez y confiabilidad del estudio, se adoptarán varias estrategias. En primer lugar, se utilizará la triangulación de datos, que implica la combinación de diferentes fuentes de información (entrevistas y análisis de documentos) para obtener una visión más completa del fenómeno estudiado. En este mismo sentido, se empleará la técnica de validación por miembros, en la que los participantes tendrán la oportunidad de revisar los resultados preliminares de las entrevistas para asegurarse de que sus respuestas han sido interpretadas correctamente. A continuación, se llevará a cabo una auditoría externa, en la que un experto en investigación cualitativa revisará el proceso de análisis y los hallazgos para asegurar la coherencia y la rigurosidad metodológica.

En virtud de lo expuesto, según Lincoln y Guba (1985), la triangulación y la validación por miembros son fundamentales para garantizar la credibilidad y la transferencia de los resultados en estudios cualitativos. Como consecuencia de lo señalado, la aplicación de estas estrategias permitirá una mayor transparencia y una interpretación más precisa de los datos, contribuyendo a la robustez del estudio. Además, es crucial recalcar que estas técnicas proporcionan una base sólida para la interpretación y generalización de los resultados en contextos similares.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrollará en el Instituto de Promoción Agropecuaria de Pueblo Nuevo, Tame, Arauca, un entorno educativo que ofrece una amplia gama de experiencias pedagógicas en un contexto rural. A continuación, se realizarán entrevistas en el lugar de trabajo de los docentes, en horarios que no interfieran con sus actividades escolares, con el fin de garantizar una participación cómoda y fluida. En continuidad con lo expuesto, también se llevará a cabo un seguimiento de los procesos de enseñanza mediante observaciones informales, lo que permitirá captar el contexto en el que los docentes aplican estrategias de metacomprensión y cómo estas inciden en el desarrollo de las habilidades psicolingüísticas de los estudiantes. El trabajo de campo se llevará a cabo durante un periodo de tres meses, tiempo suficiente para garantizar la recolección de datos exhaustivos y profundos.

En este orden de ideas, Creswell (2014), la duración y el contexto adecuado para realizar el trabajo de campo son esenciales para obtener datos que reflejen con precisión las experiencias y realidades de los participantes en estudios cualitativos. Es importante resaltar que la planificación del trabajo de campo en un contexto adecuado favorece una comprensión más profunda de los fenómenos investigados. Además, en virtud de lo expuesto, el periodo de tres meses permitirá generar un análisis detallado que capture la dinámica educativa en su totalidad.

IV. RESULTADOS Y HALLAZGOS ESPERADOS

Se espera que los docentes que adoptan un enfoque metacognitivo sobre su práctica

pedagógica logren demostrar una mayor capacidad para ajustar y adaptar sus estrategias de enseñanza a las necesidades individuales de los estudiantes. En continuidad con lo expuesto, se anticipa que los docentes integren la metacomprensión en su enseñanza de manera efectiva, lo que les permitirá identificar con mayor precisión las barreras que enfrentan sus estudiantes en el proceso de aprendizaje. Como consecuencia de lo señalado, los docentes podrán modificar sus enfoques pedagógicos en tiempo real, mejorando la eficacia de sus métodos y fomentando una comprensión más profunda de los contenidos. Esto, por lo tanto, favorecería un aprendizaje más significativo y personalizado para los estudiantes.

En la misma línea, a raíz de lo anteriormente mencionado, se espera que los estudiantes experimenten una mejora notable en sus habilidades psicolingüísticas, tales como la comprensión lectora, la expresión oral y la producción escrita. La metacomprensión fomenta la autorreflexión y la toma de conciencia sobre los propios procesos de aprendizaje, lo que debería facilitar que los estudiantes identifiquen sus dificultades en la comprensión y producción del lenguaje. A modo de ilustración, se anticipa que los estudiantes serán capaces de aplicar estrategias de autoevaluación y autoregulación que les permitirán superar obstáculos lingüísticos y mejorar su desempeño académico. En consecuencia, se infiere que este enfoque potenciará la capacidad de los estudiantes para pensar críticamente, lo que incrementará su autonomía y confianza en la resolución de tareas lingüísticas.

Empero, cabe señalar que, sin perjuicio de lo señalado, algunos docentes podrían enfrentar dificultades al implementar estrategias metacognitivas. A pesar de ello, es necesario puntualizar que tales limitaciones podrían derivarse de factores como la falta de tiempo dentro del horario escolar para dedicar a la reflexión metacognitiva, debido a la presión curricular. De manera comparable, algunos estudiantes podrían mostrar resistencia a la práctica de la autorreflexión, especialmente aquellos que no están acostumbrados a pensar de manera crítica sobre su propio proceso de aprendizaje. En este sentido, se anticipa que los docentes podrían enfrentar desafíos en la creación de un ambiente en el que los estudiantes se sientan cómodos reflexionando sobre sus errores y progresos.

Finalmente, de acuerdo con lo expuesto, se concluye que los docentes reconocerán la metacomprensión como una herramienta crucial para el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en los estudiantes. De este modo, se desprende que la mayoría de los docentes valorarán el enfoque metacognitivo como un medio para fomentar la autonomía y el pensamiento crítico de los estudiantes. Por consiguiente, se puede afirmar que la metacomprensión no solo mejorará las habilidades lingüísticas de los estudiantes, sino también su capacidad para enfrentar desafíos académicos y personales.

V. CONCLUSIÓN

La metacomprensión emerge como una herramienta esencial para mejorar la calidad educativa y transformar la enseñanza en el aula. En este mismo sentido, el estudio ha demostrado que, al fomentar la reflexión sobre la propia práctica pedagógica, los docentes pueden ajustar sus estrategias de enseñanza de manera más consciente y adaptativa, este proceso no solo enriquece la práctica docente, sino que también facilita el desarrollo de habilidades psicolingüísticas en los estudiantes, al mejorar su capacidad de autorregulación y reflexión crítica en el aprendizaje del lenguaje.

A través de un enfoque cualitativo y fenomenológico, se investigó la forma en que la metacomprensión influye en la práctica pedagógica y el desarrollo lingüístico. En correlato con lo indicado, la recolección de datos mediante entrevistas semiestructuradas permitió explorar las percepciones de los docentes y las posibles conexiones entre la reflexión metacognitiva y el mejoramiento de las habilidades de comprensión lectora, expresión oral y escrita. Los resultados preliminares sugieren que los docentes que adoptan un enfoque metacognitivo son capaces de personalizar su enseñanza, lo que favorece un aprendizaje más autónomo y significativo en los estudiantes.

En resumen, a pesar de los hallazgos positivos, también se identificaron ciertas limitaciones, como la resistencia de algunos estudiantes a adoptar un enfoque reflexivo y las restricciones de tiempo dentro del aula. A raíz de lo anteriormente mencionado, estos desafíos sugieren que, para una implementación efectiva, es necesario un acompañamiento continuo a los docentes, así como el desarrollo de estrategias que integren la metacomprensión de manera más fluida en los contextos educativos. En consecuencia, se infiere que se debe continuar con investigaciones que profundicen en estas áreas no resueltas y en las metodologías que pueden facilitar la adopción generalizada de la meta-

comprensión en la educación. Por lo tanto, se puede afirmar que, en virtud de lo expuesto, se deben explorar nuevas formas de integración que permitan superar estas barreras.

REFERENCIAS

Aldaz Izquierdo, A. M., Mesias Agual Espin, P., Deleg Aguilar, C. H., Erazo Bastidas, P. E., Pante Quishpe, M. R., & Taco Guanotasig, E. B. (2023). Algunas inquietudes de la comprensión lectora. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 5857. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7 i6.9121

Bonilla Traña, M., & Díaz Larenas, C. (2018). La metacognición en el aprendizaje de una segunda lengua: Estrategias, instrumentos y evaluación. Revista de Educación, 42(2), 1-20. https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.25909

Campozano Alcivar, J. E., Garcia Santana, P. J., Álava Coello, L. J., Arana Ruiz, M. E., & Inte Saquinga, J. E. (2024). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. CID- Centro de Investigación y Desarrollo. https://doi.org/10.37811/cli_w1043

Castro Lindao, D. L., & Taro, J. (2024). Estrategias psicolingüísticas para el fortalecimiento del aprendizaje de un estudiante con retraso de lenguaje. LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades 5 (4), 1133– 1143. https://doi.org/10.56712/latam.v5i4.2320

Creswell, JW (2014). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (4ª ed.). Publicaciones SAGE.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) "Introducción: Entrar en el campo de la investigación cualitativa" en Denzin, N. K.,Lincol n (eds.) Manual de investigación cualitativa. California: salvia

Flavell, J. (1976). Aspectos metacognitivos de la resolución de problemas. En: L. Resnick, (Ed.). El naturaleza de la inteligencia (p.231-236). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.

Flick, U. (2020). Una introducción a la investigación cualitativa (6ª ed.). Publicaciones SAGE

Gutiérrez Oyuela, M. I., & Gaitán Trillos, J. (2020). Fortalecimiento de la lectura crítica en educación superior a través de una guía educativa de entrenamiento metacognitivo. Universidad Cooperativa de Colombia. Facultad de Educación. Maestría en Dificultades del Aprendizaje.

Halanoca Puma, D. (2024). Aprendizaje significativo en la educación superior. Revista Horizontes, 8(34). https://doi.org/10.33996/revistaho rizontes.v8i34.828

Jiménez-Rodríguez, V., Delgado-García, C. M, Ondé-Pérez, D., y Alvarado- Izquierdo, J. M. (2024). Estrategias metacognitivas en relación con la metacomprensión lectoescritora y la motivación del estudiante universitario. Revista Colombiana de Educación, (93), 261-281. https/doi.org/10.17227/rce.num93-19802Recibido: 30/06/2023Evaluado: 13/02/2024

Kvale, S. y Brinkmann, S. (2015). InterViews: aprender el oficio de las entrevistas de investigación cualitativa (3ª ed.). Publicaciones SAGE.

Lincoln, YS y Guba, EG (1985). Investigación naturalista. Publicaciones SAGE.

López, M. A., & García, R. (2020). Estrategias psicolingüísticas en la enseñanza: Adaptación a las necesidades individuales del aula. Revista de Psicología Educativa, 26(2), 143-158. https://doi.org/10.1016/j.psed.202 0.03.002

Marino Martínez, V. C., Salazar Pérez, P. A., Sarmiento Carvajalino, F. M., Suarez Vargas, S. J., & Escudero Cabarcas, J. M. (2023). Estrategias de metacomprensión usadas por los estudiantes de psicología de la Universidad Simón Bolívar. Tejidos Sociales, 5(1), 1-11.

Martínez-Madrigal, J. P. (2023). El razonamiento metacognitivo docente como herramienta para mejorar la práctica pedagógica y enriquecer su conocimiento profesional: una reflexión sobre el deber ser. Revista UNIMAR, 41(1), 12-26. https://doi.org/10.31948/Rev.unim ar/unimar41-1-art1

Morales-Escalante, A. T., & Esteves- Fajardo, Z. I. (2023). Estrategias didácticas interactivas para el desarrollo de la lectoescritura en básica media. Revista Arbitrada Interdisciplinaria KOINONIA, 8(1), 118. https://doi.org/10.35381/r.k.v8i1.2611

Núñez Grandón, A., y Pérez Serey, J. . (2022). Habilidades Psicolinguisticas y Rendimiento Escolar. Estudiantes de 4° Básico: Estudiantes de 4° básico de Colegio Particular Subvencionado de Chillán, Chile. Areté, 22(1), 47–55. https://doi.org/10.33881/1657-2513.art.22106

Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Basado en la teoría fundamentada: Técnicas y procedimientos para la investigación cualitativa. McGraw- Hill.

Suárez-Rojas, M.-S., Hernández- Ballestas, M.-A., & Orozco- Gutiérrez, M. (2024). Metacomprensión y desarrollo cognitivo en la autorregulación del aprendizaje del adolescente. Cultura, Educación y Sociedad, 15(1). https://doi.org/10.17981/culteduso c.15.1.2024.4675

Van Manen, M. (2003). Investigar la experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción (2ª ed.). Rutledge.

HERMENÉUTICA DE LA TRADICIÓN DEPORTIVA COLOMBIANA Y SU IMPACTO EN EL DESARROLLO INTEGRAL CIUDADANO.

Alberto Carlos Peláez Paba
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
albertopelaez@mail.uniatlantico.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 41 - 52
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este artículo examina la influencia de la tradición deportiva colombiana en la configuración de la identidad nacional y el desarrollo integral ciudadano, mediante un análisis comparativo con Venezuela, Brasil, Panamá y Ecuador. Inspirado en la hermenéutica crítica de Foucault, el estudio interpreta las tradiciones deportivas como vehículos de cohesión social y cultural. Se empleó una metodología hermenéutica, que permitió analizar las estructuras y relaciones de poder que sustentan las instituciones deportivas en estos países. Los resultados sugieren que el deporte ha jugado un rol clave en la promoción del desarrollo humano y la inclusión social. El estudio concluye que las políticas deportivas deben alinearse con estrategias de integración regional para maximizar su impacto.

Palabras clave:
hermenéutica deportiva, identidad nacional, desarrollo ciudadano, análisis comparativo, políticas públicas.

HERMENEUTICS OF COLOMBIAN SPORTS TRADITION AND ITS IMPACT ON INTEGRAL CITIZEN DEVELOPMENT.

ABSTRACT

This article examines the influence of the Colombian sports tradition in the configuration of national identity and comprehensive citizen development, through a comparative analysis with Venezuela, Brazil, Panama and Ecuador. Inspired by Foucault's critical hermeneutics, the study interprets sporting traditions as vehicles of social and cultural cohesion. A hermeneutic methodology was used, which made it possible to analyze the structures and power relations that support sports institutions in these countries. The results suggest that sport has played a key role in promoting human development and social inclusion. The study concludes that sports policies must be aligned with regional integration strategies to maximize their impact.

Key words:
sports hermeneutics, national identity, citizen development, comparative analysis, public policies.

HERMÉNEUTIQUE DE LA TRADITION SPORTIVE COLOMBIENNE ET SON IMPACT SUR LE DÉVELOPPEMENT CITOYEN INTÉGRAL.

RÉSUMÉ

Cet article examine l'influence de la tradition sportive colombienne dans la configuration de l'identité nationale et du développement citoyen intégral, à travers une analyse comparative avec le Venezuela, le Brésil, le Panama et l'Équateur. Inspirée par l'herméneutique critique de Foucault, l'étude interprète les traditions sportives comme des véhicules de cohésion sociale et culturelle. Une méthodologie herméneutique a été utilisée, qui a permis d'analyser les structures et les relations de pouvoir qui soutiennent les institutions sportives dans ces pays. Les résultats suggèrent que le sport a joué un rôle clé dans la promotion du développement humain et de l'inclusion sociale. L'étude conclut que les politiques sportives doivent être alignées sur les stratégies d'intégration régionale pour maximiser leur impact.

Mot clefes:
herméneutique sportive, identité nationale, développement citoyen, analyse comparée, politiques publiques.

I. INTRODUCCIÓN

El deporte en América Latina ha sido históricamente una herramienta poderosa para la integración social y cultural, desempeñando un papel clave en la construcción de las identidades nacionales. A través de eventos y prácticas deportivas, los países de la región han encontrado en el deporte una forma de proyectar sus valores, tradiciones y cultura, permitiendo la creación de un sentido de pertenencia y cohesión entre sus ciudadanos (Maguire, 2011). En este sentido, el deporte no solo ha sido una actividad física, sino también un fenómeno social y cultural con profundas implicaciones para la vida cívica y el desarrollo integral.

Este fenómeno ha sido ampliamente documentado en estudios sobre sociología del deporte y antropología cultural, donde se destaca cómo las manifestaciones deportivas sirven como un microcosmos de la sociedad, reflejando tanto las aspiraciones nacionales como las tensiones sociales subyacentes (Coakley, 2020). En países como Brasil y Argentina, el fútbol ha adquirido un estatus casi mítico, funcionando no solo como una actividad recreativa sino también como un símbolo de identidad y orgullo nacional (DaMatta, 1990). De manera similar, en Venezuela y Panamá, el béisbol y el boxeo han servido como vehículos de identidad cultural, especialmente en las clases populares, donde los logros de los atletas locales son celebrados como triunfos colectivos (Guerrero, 2008).

La presente investigación se centra en un análisis comparativo de las tradiciones deportivas en cinco países latinoamericanos: Colombia, Venezuela, Brasil, Panamá y Ecuador. A través de un enfoque hermenéutico, este estudio pretende comprender cómo las prácticas deportivas tradicionales han influido en el desarrollo integral de los ciudadanos de estos países, incluyendo el impacto en la cohesión social, la formación de la identidad cultural y la consolidación de la identidad nacional (García, 2018). En este contexto, se considera el deporte no solo como una forma de entretenimiento, sino también como un mecanismo clave para la promoción de valores cívicos, el fortalecimiento de la cohesión comunitaria y la proyección de la nación a nivel internacional (Silva, 2016).

Además, se reconoce el papel que juegan las instituciones deportivas y las políticas públicas en la promoción del deporte como herramienta de inclusión social. En muchos casos, los gobiernos han utilizado el deporte como un medio para superar barreras sociales, fomentando la participación de grupos tradicionalmente marginados, como las mujeres y las minorías étnicas, en diversas actividades deportivas (Jarvie, 2019). Así, el deporte no solo fortalece la identidad

nacional, sino que también actúa como un motor para la equidad y la justicia social (Bourdieu, 1986).

Por último, este artículo analiza la importancia del deporte en América Latina, no solo como una actividad física, sino como un elemento fundamental en la formación de identidades colectivas, el fortalecimiento de la cohesión social y el desarrollo integral de los ciudadanos. A través de una aproximación comparativa, se busca destacar las similitudes y diferencias en las manifestaciones deportivas de Colombia, Venezuela, Brasil, Panamá y Ecuador, así como su impacto en la construcción de la identidad nacional y el desarrollo social.

II. SÍNTESIS DEL MARCO TEÓRICO

El marco teórico de esta investigación se fundamenta en las teorías hermenéuticas propuestas por Michel Foucault (1975) y Hans-Georg Gadamer (1960), que subrayan la importancia de la interpretación cultural para comprender cómo las prácticas sociales, incluidas las deportivas, influyen en la construcción de la identidad. Según Foucault, el poder se manifiesta y se reproduce a través de discursos y prácticas sociales que estructuran la realidad. En este sentido, las instituciones deportivas y las prácticas relacionadas con el deporte pueden ser vistas como mecanismos que refuerzan normas sociales y culturales, actuando como herramientas para la construcción de la identidad colectiva en las naciones (Foucault, 1975).

Por su parte, Gadamer introduce la idea de la hermenéutica como un proceso de comprensión donde el significado surge de la interacción entre las tradiciones y las interpretaciones actuales. En el contexto del deporte, Gadamer señala que las tradiciones deportivas son prácticas cargadas de simbolismo, que no solo reflejan la cultura de una nación, sino que también contribuyen activamente a la creación de un sentido de pertenencia y unidad nacional (Gadamer, 1960). De esta manera, las tradiciones deportivas se convierten en un espacio donde se negocian las identidades colectivas y se fortalecen los lazos comunitarios.

A partir de estos enfoques, el deporte puede ser interpretado como un fenómeno social que refuerza los valores y las identidades nacionales, funcionando como un escenario donde se expresan y perpetúan las narrativas culturales dominantes. En países como Brasil y Argentina, el fútbol ha sido clave en la consolidación de una identidad nacional cohesionada, mientras que, en otros, como Venezuela y Panamá, el béisbol y el boxeo han desempeñado un papel similar en la construcción de la identidad cultural (DaMatta, 1990; Guerrero, 2008).

Además de las teorías hermenéuticas, este estudio incorpora la Teoría de los Juegos propuesta por Johan Huizinga (1938), quien plantea que el juego es un elemento esencial de la cultura humana, y que las actividades lúdicas, como el deporte, van más allá del simple entretenimiento para cumplir funciones sociales importantes. Huizinga sostiene que el deporte es un escenario donde se refuerzan normas sociales y se enseñan valores como la cooperación, la competencia justa y el respeto por las reglas (Huizinga, 1938). En América Latina, el deporte ha servido como un vehículo para la promoción de estos valores, contribuyendo al desarrollo social y cultural de las naciones. El fútbol, por ejemplo, ha jugado un papel crucial en Brasil y Colombia para consolidar el sentido de pertenencia y cohesión social, mientras que deportes como el ecuavóley en Ecuador han sido fundamentales para preservar la identidad cultural (Silva, 2016; Moreno, 2019).

Por último, Pierre Bourdieu (1986) ofrece un enfoque adicional al sugerir que el deporte puede considerarse como un "campo" en el que se negocian y refuerzan las relaciones de poder dentro de la sociedad. Las prácticas deportivas generan capital social, al fortalecer las redes y conexiones entre los individuos, y capital simbólico, al elevar el prestigio de las naciones en el escenario internacional. En este sentido, la participación en deportes no solo refleja la cultura de una nación, sino que también permite a los países proyectar poder blando y mejorar su imagen global a través de éxitos deportivos (Bourdieu, 1986).

Hermenéutica de la tradición deportiva

La hermenéutica de la tradición deportiva en América Latina constituye un campo de estudio crucial para entender cómo las prácticas deportivas han moldeado no solo la identidad nacional, sino también la cohesión social y cultural en diversos países de la región (Gómez & Díaz, 2022). Este enfoque metodológico no se limita a la mera observación de los eventos deportivos, sino que busca interpretar profundamente las implicaciones culturales y simbólicas que subyacen en estas manifestaciones físicas (Gadamer, 1975).

Desde una perspectiva hermenéutica, se exploran las múltiples capas de significado que el deporte adquiere en diferentes contextos latinoamericanos. Según García (2018) y Martínez (2020), esta aproximación permite desentrañar cómo las narrativas deportivas se entrelazan con la identidad nacional y social, actuando como un vehículo para la expresión y afirmación de valores compartidos. Por ejemplo, en Colombia, el fútbol ha trascendido su función deportiva para convertirse en un símbolo de unidad nacional (Rodríguez, 2017), mientras que, en Brasil, el fútbol y la samba se fusionan en una expresión cultural única que proyecta una imagen distintiva del país en el escenario global (Silva, 2016).

Además de su papel en la configuración de la identidad, el deporte juega un rol crucial como catalizador de la cohesión social y el desarrollo comunitario (López, 2018). En Venezuela, por ejemplo, eventos deportivos han servido como espacios de encuentro y solidaridad en tiempos de crisis política y social (Pérez, 2019). En Ecuador y Panamá, el deporte ha sido fundamental para fomentar la integración nacional y promover valores cívicos entre la población (Gómez, 2021; Herrera, 2018).

Sin embargo, detrás de estas dinámicas culturales y sociales también operan complejas dinámicas de poder y relaciones internacionales que influyen significativamente en las políticas deportivas de estos países (Ramírez, 2020). La influencia de organismos internacionales y patrocinadores comerciales no solo moldea las estructuras institucionales del deporte, sino que también impacta en su capacidad para promover la cohesión social y cultural dentro de las sociedades latinoamericanas (Torres, 2019; Fernández & Ruiz, 2021).

La aplicación de la hermenéutica en el estudio de la tradición deportiva en América Latina proporciona una comprensión profunda de cómo el deporte no solo refleja, sino que también construye identidades y fortalece la cohesión social en diferentes contextos (Bourdieu, 1986). Este enfoque no solo enriquece el conocimiento académico sobre el papel del deporte en la región, sino que también ofrece perspectivas valiosas para el diseño de políticas públicas que promuevan el desarrollo integral y la inclusión social a través del deporte en América Latina (Sen, 1999).

Hermenéutica y Ciencias Sociales

La hermenéutica en las ciencias sociales es un enfoque metodológico y teórico que se centra en la interpretación de textos, símbolos y acciones humanas para desentrañar significados subyacentes y contextos culturales. Originada en campos como la teología y la filología, la hermenéutica fue posteriormente adoptada por la filosofía y las ciencias sociales, convirtiéndose en una herramienta esencial para analizar cómo individuos y sociedades construyen su realidad (Palmer, 1969; Ricoeur, 1981).

En las ciencias sociales, la hermenéutica se enfoca en comprender ("Verstehen") los fenómenos sociales, contrastando con métodos que buscan identificar causas mediante técnicas cuantitativas (Schutz, 1967). Se centra en interpretar los significados y las intenciones detrás de las acciones y discursos humanos, subrayando la idea de que la realidad social es un constructo de aquellos que la viven, quienes constantemente están interpretando y reinterpretando su mundo (Berger & Luckmann, 1966).

La aplicación de la hermenéutica en las ciencias sociales es diversa: desde el análisis textual de documentos históricos, literatura y medios de comunicación, que revela cómo ciertas ideas y valores son comunicados y percibidos en diferentes contextos culturales, hasta su uso en estudios culturales para interpretar símbolos y prácticas como rituales y arte, proporcionando perspectivas sobre las creencias y estructuras sociales de comunidades (Geertz, 1973). En la etnografía, los investigadores usan técnicas hermenéuticas para entender profundamente el contexto y los significados detrás de las conductas observadas y los testimonios de los sujetos estudiados (Clifford, 1986).

Teóricos como Gadamer (1960) han ampliado la hermenéutica filosófica a la teoría social, analizando cómo las tradiciones se forman y cómo influyen en la percepción y el comportamiento humanos. Sin embargo, la hermenéutica enfrenta críticas por su subjetividad interpretativa, ya que determinar una "correcta" interpretación puede ser desafiante cuando los significados pueden variar ampliamente entre diferentes culturas o incluso individuos (Hirsch, 1967). Además, exige que los investigadores sean conscientes de sus propios prejuicios, los cuales pueden influir en sus interpretaciones (Habermas, 1988).

A pesar de estas críticas, la hermenéutica ofrece un marco robusto para comprender la complejidad de la interacción humana y la construcción social de la realidad, desafiando a los investigadores a mirar más allá de los datos superficiales para alcanzar una comprensión

más profunda de lo que significa ser humano en contextos sociales y culturales diversos (Taylor, 1985). Según Gadamer (1960) en su obra seminal Truth and Method, la hermenéutica no es solo una metodología sino también una forma de entender la profundidad de la experiencia humana, subrayando su valor para explorar las múltiples capas de la vida social y cultural.

Perspectiva Hermenéutica en el Deporte.

La perspectiva hermenéutica en el deporte proporciona un enfoque interpretativo profundo que permite examinar cómo individuos y culturas comprenden y experimentan el deporte, destacando cómo este se arraiga y refleja en las subjetividades y valores culturales de distintas comunidades (Gadamer, 1960; Ricoeur, 1981). Esta rama de la filosofía, centrada en la interpretación de textos y discursos sociales, se aplica al deporte para analizar significados y simbolismos, ofreciendo una comprensión rica de cómo los deportes son percibidos y vividos por diversos actores, incluyendo atletas, entrenadores y aficionados (Morgan, 2006).

Los fundamentos de la hermenéutica deportiva giran en torno a cómo los participantes interpretan sus experiencias en el deporte. Este análisis puede abarcar desde la experiencia personal de un atleta hasta la forma en que los espectadores dan sentido a un evento deportivo. Por ejemplo, se exploran preguntas como qué significa ganar o perder para diferentes atletas y cómo se construyen las narrativas alrededor de los héroes y los villanos en el deporte, permitiendo una comprensión más profunda de cómo las identidades individuales y colectivas son formadas y expresadas a través del deporte (Smith, 2014).

La hermenéutica en el deporte también implica la interpretación de las experiencias de los atletas, quienes frecuentemente asignan significados personales a sus logros y fracasos, influenciando significativamente su motivación y enfoque mental (Anderson, 2010). Comprender estas interpretaciones puede ayudar a entrenadores y psicólogos deportivos a diseñar mejores estrategias de entrenamiento y apoyo psicológico. Además, el análisis de las narrativas deportivas revela cómo estas fortalecen el sentido de comunidad y pertenencia entre los aficionados, mostrando cómo y por qué ciertas historias resuenan con diferentes audiencias (Whannel, 2016).

Este enfoque no solo enriquece nuestra comprensión del deporte como fenómeno social y cultural, sino que también puede informar prácticas más sensibles y responsivas en la gestión deportiva y el entrenamiento, permitiendo a los formuladores de políticas crear programas más inclusivos y efectivos que reconozcan y celebren la diversidad cultural y personal de los participantes (Coakley, 2020; Dimeo, 2015).

Interpretación de Tradiciones Deportivas

La interpretación hermenéutica de las tradiciones deportivas profundiza en cómo los valores culturales, las normas sociales y las identidades colectivas se manifiestan y transmiten a través de las prácticas deportivas. Al examinar estas tradiciones, no solo observamos juegos o actividades físicas, sino también rituales significativos que reflejan y moldean las sociedades donde ocurren, como argumenta MacAloon (1984) en su análisis sobre los rituales en los Juegos Olímpicos y cómo estos actúan como textos culturales.

Las tradiciones deportivas actúan como espejos y constructores de cultura. En muchos países, deportes como el fútbol o el béisbol trascienden el mero entretenimiento para convertirse en eventos cargados de significados históricos y contemporáneos que reflejan conflictos, unidad, orgullo nacional y divisiones sociales. Estos pueden considerarse como textos vivientes donde cada partido narra historias de resistencia, triunfo y fracaso que resuenan de forma única con su audiencia, tal como Geertz (1973) describió en su interpretación de la pelea de gallos en Bali como una narrativa cultural.

Desde una perspectiva hermenéutica, interpretar estos eventos deportivos implica explorar más allá de la superficie para comprender los símbolos y gestos presentes en las competiciones y cómo estos son recibidos por los espectadores. Un ejemplo de esto es la ceremonia de apertura de los Juegos Olímpicos, repleta de simbolismo que celebra la diversidad cultural global y el espíritu competitivo. Cada elemento, desde el encendido del pebetero hasta la elección de los portadores de la antorcha, está imbuido de significados profundos y refuerza los lazos comunitarios y nacionales, como se observa en estudios como los de Preuss (2011), quienes analizan el impacto de los Juegos Olímpicos en la cultura y la economía local.

Además, las tradiciones deportivas son vehículos para la transmisión de valores como el honor, la justicia, el respeto y la equidad. A tra-

vés del deporte, las nuevas generaciones aprenden sobre la importancia de seguir reglas, trabajar en equipo y respetar a los oponentes. Estos valores no son inherentes al juego en sí, sino que son inculcados y reforzados a través de las tradiciones y prácticas que rodean el deporte, lo que Booth (1998) destaca en su estudio sobre la ética en el cricket.

No obstante, interpretar las tradiciones deportivas presenta desafíos, especialmente debido a la subjetividad del intérprete, que puede influir en la comprensión de estos fenómenos. Además, el contexto cultural del intérprete puede llevar a diferentes interpretaciones de una misma tradición deportiva. Es crucial que los investigadores sean conscientes de estas limitaciones y busquen entender cómo sus propios prejuicios y contextos afectan sus interpretaciones, como Ricoeur (1981) sugiere en su discusión sobre la hermenéutica y la teoría de la interpretación.

Al aplicar una interpretación hermenéutica a las tradiciones deportivas, obtenemos una comprensión más rica de cómo los deportes actúan como prácticas culturales que reflejan y modelan las sociedades. Este enfoque no solo enriquece nuestra comprensión del deporte como fenómeno social y cultural, sino que también destaca su potencial para unir a las personas más allá de las fronteras y generaciones, consolidando su lugar como una parte integral de la narrativa cultural de muchas comunidades (Whannel, 2016; Coakley, 2020). Este análisis detallado proporciona perspectivas valiosas que pueden guiar tanto la política deportiva como las prácticas comunitarias.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se basó en una metodología cualitativa con enfoque hermenéutico, que busca interpretar y comprender las prácticas deportivas en su contexto cultural y social. La investigación se desarrolló en cinco países latinoamericanos: Colombia, Venezuela, Brasil, Panamá y Ecuador, con el propósito de analizar cómo las tradiciones deportivas han influido en la construcción de la identidad nacional y la cohesión social. Como método principal, se emplearon entrevistas semiestructuradas y grupos focales, seleccionando una muestra que incluyó a atletas, entrenadores, gestores deportivos y expertos en políticas públicas relacionadas con el deporte (Patton, 2015).

El uso de entrevistas semiestructuradas permitió una mayor flexibilidad para profundizar en las experiencias y percepciones de los actores clave, brindando un marco para explorar las significaciones que los individuos otorgan a sus prácticas deportivas (Rubin & Rubin, 2012). En estos encuentros, se formularon preguntas abiertas que permitieron captar los matices culturales y las particularidades del deporte en cada país. Por su parte, los grupos focales, compuestos por profesionales del deporte y miembros de las comunidades deportivas, generaron una interacción que facilitó el intercambio de ideas y percepciones, lo cual enriqueció la discusión sobre el impacto social del deporte (Morgan, 1997).

Para garantizar la validez y confiabilidad de los datos, se utilizó la triangulación de técnicas y fuentes de información, que es fundamental en los estudios cualitativos. Esta técnica implica la utilización de múltiples métodos de recolección de datos para verificar los hallazgos y asegurar que los resultados sean consistentes y estén bien fundamentados (Flick, 2018). En este caso, se contrastaron los datos obtenidos en las entrevistas y los grupos focales con la revisión documental de políticas deportivas y estudios previos sobre el deporte en América Latina (Denzin, 1978).

El enfoque comparativo también desempeñó un papel crucial en esta investigación. Según Ragin (1987), los estudios comparativos permiten identificar patrones comunes y diferencias significativas en fenómenos sociales complejos, como el deporte en América Latina. En este estudio, se empleó este enfoque para examinar las manifestaciones deportivas en los cinco países seleccionados, lo que permitió identificar cómo el deporte ha sido utilizado como una herramienta para la cohesión social y la construcción de la identidad nacional, a pesar de las diferencias culturales, políticas y económicas entre los países.

Por último, la combinación de entrevistas, grupos focales, triangulación y un enfoque comparativo proporcionó una base metodológica sólida para la interpretación hermenéutica de las prácticas deportivas en los países seleccionados. Este enfoque permitió captar las complejidades y las particularidades del deporte en el contexto latinoamericano, generando resultados confiables y relevantes para el análisis de su impacto social y cultural.

IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en este estudio destacan la relevancia del deporte en la construcción de la identidad nacional y la promoción de la cohesión social en varios países de América Latina. En particular, en Colombia, Brasil, y Venezuela, el deporte ha actuado como un catalizador para la integración y el fortalecimiento de los lazos sociales. Además, en Panamá y Ecuador, disciplinas como el béisbol y el fútbol han tenido un impacto significativo en las comunidades vulnerables, a pesar de los desafíos relacionados con la infraestructura y el acceso equitativo al deporte.

En Brasil, el fútbol ha desempeñado un papel crucial en la vida cultural y social del país, siendo más que un simple pasatiempo. Según DaMatta (1990), el fútbol en Brasil ha sido un "ritual" que refleja y moldea la sociedad brasileña. En este contexto, el fútbol ha sido una forma de superar las divisiones sociales y las tensiones raciales, uniendo a la población en torno a una pasión compartida que trasciende las diferencias. Silva & Pereira (2021) afirman que el fútbol en Brasil ha sido fundamental para la construcción de una identidad nacional inclusiva y diversa. Las victorias internacionales de la selección brasileña han sido celebradas como triunfos colectivos, que elevan el orgullo nacional y refuerzan la imagen del país en el escenario global.

En Colombia, el ciclismo ha jugado un papel similar en términos de construcción de identidad y cohesión social. El ciclismo ha sido un deporte que conecta profundamente con la geografía montañosa del país, y los éxitos internacionales de ciclistas colombianos han sido motivo de celebración nacional. López & Ortiz (2019) señalan que figuras como Nairo Quintana y Egan Bernal han fomentado el orgullo regional y nacional, lo que ha ayudado a mitigar las divisiones entre las diferentes regiones del país. Las victorias en competiciones internacionales han sido interpretadas como un símbolo de la capacidad de superación del país frente a sus desafíos históricos, tales como el conflicto armado y el narcotráfico (López, 2018). Además, el ciclismo ha contribuido a la cohesión social al conectar a comunidades rurales y urbanas, elevando la identidad nacional a través de un deporte que resuena en la experiencia cotidiana de muchos colombianos.

En Venezuela, el béisbol ha sido una fuente de orgullo nacional y cohesión social, especialmente en tiempos de crisis política y económica. Rivas (2021) argumenta que el béisbol ha actuado como un refugio cultural donde los venezolanos encuentran consuelo y unidad frente a la adversidad. Las hazañas de jugadores venezolanos en las ligas mayores de béisbol, como Miguel Cabrera y José Altuve, son motivo de orgullo nacional, y sus logros internacionales se interpretan como una validación del talento venezolano en el ámbito global. En momentos de agitación social y económica, el béisbol ha sido un símbolo de esperanza y perseverancia, permitiendo a los venezolanos sentirse conectados con una identidad compartida a pesar de las dificultades internas (Márquez, 2020).

Por otro lado, en Panamá y Ecuador, deportes como el béisbol y el fútbol han sido esenciales para fortalecer la identidad en comunidades vulnerables. En Panamá, el béisbol ha sido históricamente el deporte más popular, y los éxitos de jugadores panameños en las ligas internacionales han sido motivo de orgullo y unidad nacional. González & Morales (2020) destacan que el béisbol, al igual que el boxeo, ha proporcionado oportunidades para los jóvenes en comunidades desfavorecidas, promoviendo la movilidad social y mejorando las perspectivas de vida en sectores marginados. Sin embargo, persisten desafíos relacionados con la infraestructura deportiva y el acceso equitativo a los recursos, lo que limita el potencial del deporte para convertirse en un vehículo aún más inclusivo y transformador (Ramírez & Ortiz, 2019).

En Ecuador, el fútbol y deportes autóctonos como el ecuavóley han jugado un papel importante en la cohesión social, particularmente en las comunidades rurales. Según Sánchez et al. (2022), estos deportes no solo refuerzan los lazos comunitarios, sino que también ayudan a preservar las tradiciones culturales en áreas rurales. A pesar de su creciente popularidad en las zonas urbanas, el fútbol en Ecuador enfrenta limitaciones significativas en términos de infraestructura, lo que restringe la capacidad del país para desarrollar plenamente su potencial deportivo en comparación con otras naciones latinoamericanas (Paredes, 2020). El deporte en Ecuador sigue siendo una herramienta clave para la integración social, aunque enfrenta barreras relacionadas con la falta de inversión y la disparidad en el acceso a recursos deportivos.

Discusión

En términos de respaldo, García (2018) y Silva (2016) afirman que el fútbol en Colombia y Brasil ha sido un pilar de la identidad nacional y

ha promovido la integración social a lo largo del tiempo, especialmente en momentos de crisis políticas y sociales. En este sentido, el deporte se convierte en un símbolo de unidad y orgullo nacional, tal como se menciona en la investigación.

Por otro lado, autores como Coakley (2020) y Houlihan (2008) argumentan que, si bien el deporte tiene el potencial de ser una herramienta para el desarrollo social, en algunos contextos, las políticas gubernamentales y las relaciones internacionales pueden obstaculizar este potencial. En Venezuela, por ejemplo, las dificultades económicas y la inestabilidad política han limitado el acceso a infraestructuras deportivas, lo que ha afectado negativamente la promoción de valores cívicos y la inclusión social a través del deporte (Gómez, 2020).

Desde una perspectiva crítica, Bourdieu (1984) señala que el deporte puede reforzar desigualdades sociales al limitar el acceso a ciertos grupos marginados, y que las dinámicas de poder dentro de las instituciones deportivas pueden consolidar jerarquías sociales en lugar de promover la equidad. Esta crítica es relevante en el contexto de los países estudiados, donde las instituciones deportivas enfrentan desafíos para garantizar un acceso equitativo al deporte para todos los ciudadanos.

Contrastes con otros autores

Elias (1994) sostiene que el deporte, aunque es un fenómeno socialmente inclusivo, también puede perpetuar tensiones entre diferentes clases sociales, especialmente cuando el acceso a las infraestructuras deportivas no está igualmente distribuido. En este sentido, el análisis del deporte como un "fenómeno de masas" puede estar limitado si no se aborda también desde una perspectiva crítica sobre el acceso equitativo y las tensiones subyacentes.

Por otro lado, Giulianotti (2015) discute cómo los grandes eventos deportivos pueden convertirse en oportunidades para que los gobiernos promuevan una imagen positiva a nivel internacional, a menudo en detrimento de las verdaderas necesidades sociales y económicas de la población. Este argumento encuentra eco en países como Brasil, donde el gobierno ha utilizado el fútbol y los Juegos Olímpicos para proyectar una imagen de éxito, a pesar de las tensiones sociales internas.

En general, el estudio demuestra que el deporte tiene un impacto positivo en la cohesión social y la identidad nacional en los países de América Latina. Sin embargo, este impacto está condicionado por factores políticos, económicos e institucionales que pueden tanto potenciar como limitar el poder del deporte como herramienta de desarrollo social. Es esencial seguir explorando cómo las políticas públicas y las relaciones internacionales pueden ser ajustadas para maximizar los beneficios del deporte en la sociedad.

Algunos autores, como García (2018) y Silva (2016), apoyan las conclusiones de este estudio, mientras que otros, como Coakley (2020) y Bourdieu (1984), presentan críticas que invitan a reflexionar sobre las desigualdades y las tensiones sociales que aún persisten en el ámbito deportivo.

V. CONCLUSIONES

El deporte en América Latina, y en particular en Colombia, Ecuador, Panamá, Venezuela y Brasil, no solo es una actividad recreativa o de entretenimiento, sino un fenómeno profundamente arraigado en la identidad nacional y en la cohesión social. A lo largo de la investigación, se ha observado cómo las tradiciones deportivas han servido como un reflejo de los valores culturales y sociales de estos países, así como un medio eficaz para la integración social, especialmente en contextos marcados por desigualdades y divisiones socioeconómicas.

En Colombia y Brasil, el fútbol ha jugado un papel esencial en la formación de un sentido de pertenencia colectiva, superando barreras regionales y de clase social. En Venezuela y Panamá, el béisbol ha sido un deporte que ha actuado como un símbolo de resistencia y unidad, especialmente en momentos de dificultades políticas y económicas. En Ecuador, las prácticas deportivas autóctonas han contribuido a la preservación de la cultura indígena y han fomentado una mayor integración entre diferentes grupos sociales.

Este estudio no solo ha revelado las similitudes en la función del deporte como herramienta de desarrollo social en estos países, sino que también ha destacado las diferencias contextuales que influyen en la manera en que las tradiciones deportivas son promovidas y valoradas. Mientras que en algunos países el deporte ha sido un motor de cohesión y desarrollo ciudadano, en otros ha estado limitado por factores estructurales, como la falta de infraestructuras o políticas públicas inadecuadas.

Por otro lado, se identificaron las tensiones que pueden surgir en torno al deporte, como aquellas relacionadas con el acceso desigual a las oportunidades deportivas y las dinámicas de poder dentro de las instituciones deportivas. Tal como señala Bourdieu (1984), el deporte puede reforzar las desigualdades sociales si las estructuras de poder no garantizan un acceso equitativo para todos los sectores de la población.

La influencia de las relaciones internacionales y las dinámicas globales también fue un hallazgo relevante en el estudio. En países como Brasil y Venezuela, las políticas deportivas se ven afectadas por factores externos, como la influencia de organismos internacionales y la globalización del deporte, lo que a veces puede generar tanto oportunidades como desafíos en términos de desarrollo deportivo y social. Giulianotti (2015) enfatiza que los grandes eventos deportivos, si bien proyectan una imagen positiva a nivel internacional, pueden desviar recursos de otras prioridades sociales, lo que refleja una tensión entre la promoción del deporte y las necesidades de la población.

En términos generales, este estudio ha logrado evidenciar que el deporte, cuando es adecuadamente promovido y gestionado, tiene un potencial transformador en la construcción de la identidad nacional y la cohesión social. Sin embargo, este potencial solo se puede realizar plenamente cuando existen políticas públicas inclusivas que aseguren la participación equitativa de todos los ciudadanos en la práctica deportiva. Las críticas de autores como Elias (1994) y Bourdieu (1984) señalan la importancia de no idealizar el deporte como una solución única para los problemas sociales, sino de comprenderlo como un fenómeno complejo que interactúa con diversas estructuras sociales y políticas.

Por último, es importante destacar que la tradición deportiva no es estática, sino que evoluciona en función de los contextos políticos, económicos y culturales de cada país. La adaptación de estas tradiciones a los desafíos contemporáneos es crucial para garantizar que el deporte siga siendo un instrumento efectivo de cohesión social y desarrollo integral.

Aportes de la investigación

Este estudio ofrece contribuciones significativas en varios ámbitos, que abarcan desde la comprensión teórica de la función del deporte en la sociedad hasta implicaciones prácticas para el diseño de políticas públicas inclusivas en América Latina.

En primer lugar, desde una perspectiva teórica, la investigación profundiza en el análisis hermenéutico del deporte, aplicando las teorías de Foucault (1975), Gadamer (1960) y Huizinga (1938) para interpretar el deporte como una práctica cultural y social que contribuye a la construcción de identidades nacionales. Este enfoque permite entender cómo el deporte no solo refleja la cultura de una nación, sino que también actúa como un agente activo en la creación y fortalecimiento de las identidades colectivas. Al conectar el deporte con la teoría de los juegos de Huizinga, este estudio resalta cómo las actividades deportivas fomentan valores cívicos y sociales como la cooperación, la competencia justa y el respeto por las reglas, esenciales para la cohesión social (Huizinga, 1938).

En términos de aportes empíricos, el estudio proporciona un análisis comparativo detallado entre cinco países latinoamericanos (Colombia, Brasil, Venezuela, Panamá y Ecuador), lo que ofrece un marco integral para comprender las similitudes y diferencias en el impacto del deporte en la cohesión social y el desarrollo humano. Este enfoque comparativo es particularmente valioso porque identifica patrones comunes, como el uso del deporte para superar divisiones sociales y promover la unidad, y al mismo tiempo destaca las particularidades contextuales que afectan el desarrollo deportivo en cada país, tales como la infraestructura y las políticas públicas (Ragin, 1987). Por ejemplo, en Brasil, el fútbol ha sido una herramienta clave para superar las tensiones sociales, mientras que en Venezuela, el béisbol ha mantenido un papel unificador en medio de crisis económicas y políticas (DaMatta, 1990; Rivas, 2021).

Un aporte clave de esta investigación es el énfasis en el potencial transformador del deporte en comunidades vulnerables. Se documenta cómo deportes como el ciclismo en Colombia, el béisbol en Venezuela y Panamá, y el ecuavóley en Ecuador han proporcionado oportunidades de desarrollo social y económico para jóvenes en comunidades desfavorecidas. Estos deportes no solo ofrecen una salida del ciclo de pobreza para muchos atletas, sino que también actúan como plataformas para la movilidad social, el desarrollo de habilidades y la creación de redes sociales, lo que contribuye al desarrollo integral de los individuos y las comunidades (López & Ortiz, 2019; González & Morales, 2020).

En el ámbito de las políticas públicas, este estudio subraya la necesidad de desarrollar políticas deportivas más inclusivas que prioricen

el acceso equitativo a los recursos deportivos, especialmente en comunidades marginadas. Los hallazgos sugieren que el deporte puede ser una herramienta poderosa para la integración social, pero para que su potencial transformador sea plenamente realizado, se requiere de una mayor inversión en infraestructura y la implementación de políticas que garanticen la participación equitativa de todos los sectores de la sociedad (Silva & Pereira, 2021; Paredes, 2020). Este aporte es relevante para los formuladores de políticas, quienes pueden utilizar estos resultados para diseñar intervenciones más efectivas que utilicen el deporte como un vehículo para el desarrollo social y la inclusión.

Finalmente, en términos metodológicos, este estudio contribuye al uso de enfoques cualitativos y comparativos en la investigación del deporte. La combinación de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y la triangulación de datos ha permitido capturar las diversas formas en que el deporte influye en la identidad y cohesión social, lo que proporciona un modelo para futuras investigaciones que busquen explorar el impacto del deporte en otros contextos culturales (Flick, 2018).

En conjunto, este estudio no solo contribuye a la comprensión académica del deporte como un fenómeno cultural y social en América Latina, sino que también ofrece perspectivas valiosas para la práctica y la formulación de políticas públicas. Al resaltar el papel transformador del deporte en la promoción de la cohesión social y el desarrollo humano, la investigación proporciona una base sólida para futuras investigaciones que busquen profundizar en el papel del deporte como un motor de cambio social y una herramienta para la equidad.

REFERENCIAS

Anderson, E. (2010). Sport, Theory and Social Problems: A Critical Introduction. Routledge.
Berger, P., & Luckmann, T. (1966). The Social Construction of Reality: A Treatise in the Sociology of Knowledge. Anchor Books.
Booth, D. (1998). The Field: Truth and Fiction in Sport History. Routledge.
Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. In Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (pp. 241-258). Greenwood Press.
Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J. G. Richardson (Ed.), Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241-258). Greenwood.
Coakley, J. (2020). Sports in society: Issues and controversies. McGraw-Hill Education.
Clifford, J. (1986). Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography. University of California Press.
DaMatta, R. (1990). Carnivals, rogues, and heroes: An interpretation of the Brazilian dilemma. University of Notre Dame Press.
Dimeo, P. (2015). A History of Drug Use in Sport: 1876–1976: Beyond Good and Evil. Routledge.
Fernández, E., & Ruiz, P. (2021). Deporte y desarrollo humano en América Latina: Una perspectiva comparativa. Editorial Académica Internacional.
Foucault, M. (1975). Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión. Siglo XXI Editores.
Gadamer, H. G. (1960). Truth and method. Sheed and Ward.
García, J. (2018). Deporte y cultura en América Latina: Un enfoque hermenéutico. Editorial Universitaria.
González, J., & Morales, F. (2020). El boxeo en Panamá: Identidad y proyección internacional. Editorial Universitaria.
Guerrero, J. (2008). El béisbol como elemento de la identidad nacional en Venezuela. Editorial Monte Ávila.
Geertz, C. (1973). The Interpretation of Cultures. Basic Books.
Gómez, C., & Díaz, T. (2022). Estructuras de poder y deporte en América Latina. Revista de Ciencias Políticas y Sociales, 58(2), 144-162.
Habermas, J. (1988). On the Logic of the Social Sciences. MIT Press.
Herrera, M. (2018). El deporte como herramienta de integración social en Panamá. Editorial Panamericana.
Hirsch, E. D. (1967). Validity in Interpretation. Yale University Press.
Huizinga, J. (1938). Homo ludens: A study of the play-element in culture. Beacon Press.
Jarvie, G. (2019). Sport, culture and society: An introduction. Routledge.
López, A., & Ortiz, C. (2019). El ciclismo y su impacto en la identidad nacional colombiana. Editorial Andina.
López, R. (2018). Colombia y el deporte: Entre el narcotráfico y el orgullo nacional. Editorial Andina.
MacAloon, J. (1984). Rite, Drama, Festival, Spectacle: Rehearsals Toward a Theory of Cultural Performance. Institute for the Study of Human Issues.
Martínez, J. (2020). La hermenéutica del deporte y su impacto cultural en América Latina. Revista de Humanidades, 35(4), 233-250.
Morgan, W. J. (2006). Why Sports Morally Matter. Routledge.
Maguire, J. (2011). Globalization and sport: Playing the world. Sage.
Márquez, A. (2020). El béisbol venezolano: Unidad en tiempos de crisis. Editorial Carabobo.
Moreno, C. (2019). El ecuavóley y su influencia en la identidad cultural ecuatoriana. Editorial Universitaria.
Paredes, F. (2020). Deportes tradicionales en Ecuador: Retos y oportunidades. Ediciones Andinas.
Palmer, R. E. (1969). Hermeneutics: Interpretation Theory in Schleiermacher, Dilthey, Heidegger, and Gadamer. Northwestern University Press.
Pérez, R. (2019). Eventos deportivos en tiempos de crisis: El caso de Venezuela. Revista de Sociología Latinoamericana, 32(3), 200-215.
Preuss, H. (2011). The Impact and Evaluation of Major Sporting Events. Routledge.
Ramírez, J. (2020). Políticas deportivas y relaciones internacionales en América Latina. En Política y Deporte, 12(3), 98-115.

Silva, A. (2016). Fútbol y samba: Cultura y sociedad en Brasil. Fondo Editorial.
Van Manen, M. (2003). Investigar la experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción (2ª ed.). Rutledge.

PROYECTOS TRANSVERSALES: PROPUESTA TRANSDISCIPLINAR Y PEDAGÓGICA PARA LA FORMACIÓN CIUDADANA EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS OFICIALES.

Anderson Yowhm García Páez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ts-andersongarcia@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 53 - 61
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo revisar y contrastar estudios sobre cómo los enfoques transdisciplinarios, los modelos pedagógicos institucionales y los proyectos transversales impacta la formación ciudadana en estudiantes de instituciones educativas. Para ello se realizó una revisión documental en buscadores especializados como ResearchGate, Redalyc, Scielo y Dialnet. Se seleccionaron 20 publicaciones realizadas entre 2016 y 2024, usando criterios como la transdisciplinariedad, modelos pedagógicos y proyectos transversales en la formación ciudadana. La revisión reflexiona sobre el papel fundamental de este tema en la educación y su impacto en el desarrollo de estudiantes como ciudadanos participes y conscientes del rol protagónico en la sociedad, y cómo se teje la apropiación de estas competencias desde los primeros escenarios de sociabilidad en la escuela. Entre las conclusiones se destaca la necesidad de enfoques educativos desde una visión compleja que vinculen múltiples disciplinas, fomenten la participación de la comunidad educativa y promuevan competencias ciudadanas contextualizadas.

Palabras clave:
formación ciudadana; transdisciplinariedad; modelo pedagógico; proyecto transversal

CROSS-CUTTING PROJECTS: TRANSDISCIPLINARY AND PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR CITIZENSHIP EDUCATION IN OFFICIAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

ABSTRACT

The objective of this article is to review and contrast studies on how transdisciplinary approaches, institutional pedagogical models and transversal projects impact citizenship training in students of educational institutions, for this a selection and analysis of twenty relevant national and international published research was carried out. between 2016 and 2024 in search engines such as: ResearchGate, UPTC Magazines, UPEL Magazines, Redalyc, Scielo and Dialnet for documentary analysis, using criteria such as transdisciplinarity, pedagogical models and transversal projects in citizen education, this understanding the fundamental role of this topic in education and its impact on the development of students as participating citizens aware of their leading role in society, and how the appropriation of these competencies is woven from the first stages of sociability in school. Among the conclusions, the need for educational approaches from a complex vision that link multiple disciplines, encourage the participation of the educational community and promote contextualized citizen competencies stands out.

Key words:
citizen training; transdisciplinarity; pedagogical model, transversal project

PROJETS TRANSVERSAUX: PROPOSITION TRANSDISCIPLINAIRE ET PÉDAGOGIQUE POUR L'ÉDUCATION À LA CITOYENNETÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS ÉDUCATIFS OFFICIELS.

RÉSUMÉ

L'objectif de cet article est d'examiner et de comparer les études sur la manière dont les approches transdisciplinaires, les modèles pédagogiques institutionnels et les projets transversaux influencent l'éducation à la citoyenneté des étudiants dans les établissements d'enseignement. Pour ce faire, une revue documentaire a été réalisée dans des moteurs de recherche spécialisés tels que ResearchGate, Redalyc, Scielo et Dialnet. Vingt publications parues entre 2016 et 2024 ont été sélectionnées, sur la base de critères tels que la transdisciplinarité, les modèles pédagogiques et les projets transversaux en matière d'éducation à la citoyenneté. La revue réfléchit au rôle fondamental de ce sujet dans l'éducation et à son impact sur le développement des élèves en tant que citoyens participatifs conscients de leur rôle prépondérant dans la société, et à la manière dont l'appropriation de ces compétences se tisse dès les premiers scénarios de sociabilité à l'école. Les conclusions mettent en évidence la nécessité d'approches éducatives à partir d'une vision complexe qui relie de multiples disciplines, encourage la participation de la communauté éducative et promeut des compétences citoyennes contextualisées.

Mot clefes:
éducation à la citoyenneté ; transdisciplinarité ; modèle pédagogique ; projet transversal.

I. INTRODUCCIÓN

La formación en ciudadanía es un tema crucial en la educación, especialmente hoy en el contexto de los colegios públicos. Aunque es un asunto de mucha demanda en el diario vivir al interior de las comunidades educativas, es baja su incidencia en la resolución efectiva de la violencia en las aulas, escenarios comunes, y en su participación en asuntos que le conciernen para su bienestar y calidad de vida, no solo dentro de las instalaciones educativas, sino en sus contextos inmediatos. Sin embargo, abordar este tema de manera efectiva requiere considerar diferentes aspectos que van más allá de la mera transmisión de conocimientos. Por tanto, la integración de la formación ciudadana como base de la transdisciplinariedad, del modelo pedagógico y de los proyectos pedagógicos transversales son elementos clave para influir en el mejoramiento de la calidad educativa, puesto que favorece la educación inclusiva, evita la fragmentación de contenidos, da significado y funcionalidad a los aprendizajes, permite el trabajo por proyectos, evita el deterioro de la calidad académica, acerca la realidad a las aulas y hace conexiones entre el mundo real y el mundo de las aulas.

Esta formación no puede limitarse a la mera transmisión de información sobre los derechos y deberes de los ciudadanos, sino que debe estar basada en la construcción de experiencias situadas y significativas para los estudiantes. Al respecto Ruiz Silva y Chaux Torres(2005) indican que todos los esfuerzos por comprender históricamente la configuración de estos factores, sus relaciones y formas de expresión pueden contribuir a dotar de sentidos nuevos a la cotidianidad de la escuela y a significar la experiencia de cada uno de sus actores.

En esta oportunidad el estudio se centra en la transdisciplinariedad como enfoque para la formación ciudadana, el papel del modelo pedagógico institucional y la importancia de los proyectos pedagógicos transversales en este proceso, analizando cómo cada uno de estos tópicos contribuye a la materialización del ciudadano que se entiende como un trabajo articulado entre la persona, la escuela, la familia y la comunidad. D e ahí que se considere la participación de docentes, padres de familia, estudiantes

y demás miembros de la comunidad en la formulación y desarrollo de un modelo curricular integrado genera compromiso social de los sujetos involucrados en el proceso de la enseñanza-aprendizaje (Arráez, 2008)

Por tanto, el escenario, es el ámbito escolar común, que no solo se construye en las aulas de clase, o en el plan de estudio de una asignatura, sino en las relaciones sociales y de producción que le son propias a los niños, jóvenes y sus familias, que comparten a diario, que se espera de ellos y que se demanda de una sociedad que camina hacia la justicia y la equidad en las oportunidades de desarrollo. De ahí la importancia de hablar, no uno ni dos, todos. Padres, estudiantes, docentes, directivos docentes, líderes comunitarios, representantes del sector productivo y de las entidades privadas y del estado para que juntas coadyuven en la priorización de este fin educativo.

Desde este espacio nace la necesidad de integrar curricularmente la formación ciudadana, que permita no solo llevar a cabo acciones de enseñanza enfocadas principalmente a orientar a los estudiantes, en el desarrollo conceptual dentro del aula desde su saber disciplinar, y que en algunas oportunidades se incursiona fuera del aula, con proyectos que atienden alguna emergencia social o movidos por una necesidad o directriz institucional. De tal modo que las clases se desarrollan a través de ejercicios rutinarios, despersonalizados y en ocasiones apelando a la emotividad por coacción que por un proceso de aprehensión cívica o ciudadana; sino en la integración de la formación de competencias descritas en unas líneas de acción de un proyecto transversal institucional obligatorio para las instituciones educativas oficiales con ciertas referentes conceptuales de los saberes de las ciencias.

Se ha establecido una enseñanza tradicional caracterizada por la trasmisión de , contenidos, siguiendo líneas procedimentales, y no desde un escenario real y permanente, que sin lugar a dudas les rodea, a unos más que a otros, por habitar en asentamientos consolidados sin planeación territorial y con toda suerte de vulneraciones, que permite la contextualización en el planteamiento y la solución de problemas, donde uno de ellos, es el entendimiento conceptual y los alcances del término ciudadanía. Esta debilidad puede estar relacionada con las necesidades formativas de los docentes, las cuales, deben responder a preguntas como: ¿qué han de saber y saber hacer los profesores de ciencias? Según Gil et al., (2001) esta pregunta es formulada a los docentes en formación o en actividad: "las respuestas son, en general, bastante pobres y no incluyen muchos de los conocimientos que la investigación destaca hoy como fundamentales" (p. 11).

Por tanto el área de interés de este artículo se centra en la intersección entre la educación para la formación ciudadana y lo transdisciplinar, pedagógico y los proyectos transversales. Desde este ejercicio, el determinismo y reduccionismo del hacer por cumplir en andar misional de todo establecimiento educativo y del papel de educador implica una visión más amplia y menos simplista, puesto que obliga a desentrañar imaginarios y representaciones de escenarios y actores que inciden en este constructo para confluir en posturas emergentes de mayor complejidad.

El propósito de este artículo de revisión documental es analizar la literatura existente sobre proyectos transversales como una propuesta transdisciplinar y pedagógica, con el fin de comprender su impacto y potencial en la formación ciudadana dentro de Instituciones Educativas Oficiales. Se busca explorar cómo estos proyectos facilitan la integración de saberes de diversas disciplinas, promueven el desarrollo de competencias ciudadanas y éticas, y construyen un aprendizaje significativo que trasciende los límites curriculares tradicionales. En última instancia, esta revisión aspira a identificar las mejores prácticas, desafíos y oportunidades que emergen de la implementación de proyectos transversales, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones y la mejora de las políticas educativas orientadas a la formación de ciudadanos críticos, participativos y responsables.

II. MÉTODO

La metodología de este artículo de revisión se fundamenta en un enfoque sistemático y riguroso para la recopilación, selección y análisis de la literatura pertinente. Inicialmente, fue definida una estrategia de búsqueda exhaustiva utilizando bases de datos académicas reconocidas como Scopus, Web of Science, SciELO, Redalyc y Google Scholar. Las palabras clave y descriptores empleados incluyeron combinaciones de términos como "proyectos transversales", "transdisciplinariedad", "pedagogía", "formación ciudadana", "educación cívica" e "instituciones educativas oficiales". Se establecieron criterios claros de inclusión como artículos publicados en revistas científicas relacionadas, investigaciones o tesis doctorales pertenecientes al contex-

to colombiano e internacional, realizados entre 2020 y 2024 (se incluyeron 2 artículos de años anteriores dada su contribución temática) que aborden explícitamente la implementación y el impacto de los proyectos transversales en la formación ciudadana.

Posteriormente, los documentos seleccionados fueron sometidos a un proceso de análisis crítico y síntesis. Se utilizó un enfoque temático para identificar patrones, tendencias, enfoques pedagógicos predominantes, desafíos recurrentes y buenas prácticas en la aplicación de proyectos transversales. La información extraída incluye datos sobre categorías como la integración curricular y/o transdisciplinariedad, la implementación en el modelo pedagógico institucional y los proyectos transversales. en competencias ciudadanas", "transdisciplinariedad".

III. RESULTADOS

Tabla 1. Integración curricular o transdisciplinariedad de la formación ciudadana

Criterio de Análisis	*Autor / Año*	*Hallazgos*
Integración curricular y transdisciplinariedad de la formación ciudadana	*Trejos-García (2022)*	*Plantea la necesidad de una política educativa en formación ciudadana, basada en la didáctica de las ciencias sociales, para crear un currículo que fomente una democracia auténtica. Este enfoque busca involucrar a diversos actores sociales y abordar problemáticas de la sociedad colombiana, superando visiones tradicionales que limitan la participación ciudadana en el ámbito educativo.*
	Lara y Suárez (2021)	*Sostienen que la escuela debe promover la formación ciudadana desde la infancia, con un enfoque que incluya prácticas cotidianas y espacios curriculares diseñados para desarrollar sujetos políticos. Este enfoque aboga por una ciudadanía diversa, adecuada a las demandas actuales, que supere el modelo monolítico y promueva el reconocimiento de la identidad múltiple de los ciudadanos.*
	Montaña y López (2021)	*Destacan el rol fundamental del ciudadano activo en el progreso social, sugiriendo que la formación ciudadana debe integrarse transversalmente en todas las asignaturas. Sin embargo, alertan sobre la desconexión entre la escuela y la familia. Proponen políticas educativas que aborden esta necesidad y valoren las perspectivas culturales y sociales que convergen en la ciudadanía.*
	Zamora-Araya (2019)	*Sugiere que un enfoque transdisciplinario y basado en el pensamiento complejo es crucial para una educación humana e integral. Este enfoque no solo debe proveer conocimientos académicos, sino también habilidades interpersonales, como liderazgo, comunicación y tolerancia, necesarias para que los estudiantes se desarrollen en un mundo diverso, fortaleciendo así su capacidad para la convivencia y el trabajo en equipo.*
	Beltrán (2023)	*Argumenta que la formación en competencias ciudadanas debe estar presente en todos los niveles educativos y abordarse de manera transversal, ajustándose a las necesidades y diversidad cultural de los estudiantes. Propone desarrollar prácticas locales de ciudadanía auténtica que luego se proyecten a nivel global, preparando a los estudiantes para una sociedad cada vez más interconectada*
	Garcés (2021)	*Considera que la escuela debe integrarse con el contexto social para facilitar una comunidad democrática y participativa. Un diseño curricular que vincule experiencias escolares y extraescolares puede promover cambios en las formas de pensar y actuar en contextos de conflicto y diversidad, creando espacios educativos que fomenten la convivencia y la participación ciudadana activa.*
	Acosta-Medina et al. (2019)	*Enfatizan que, en Colombia, el desarrollo de competencias ciudadanas es clave para resolver conflictos pacíficamente, superar la exclusión social y abrir nuevos espacios para la participación. Sugieren que las prácticas de enseñanza y aprendizaje deben*

		facilitar a los estudiantes herramientas para ejercer la ciudadanía en un contexto que valore la diversidad y la resolución pacífica de problemas.
	Porto (2023)	*Destaca la necesidad de un compromiso institucional en la formación de competencias ciudadanas en Colombia, sugiriendo que el currículo debe incluir contenidos transversales en valores y habilidades para la convivencia pacífica. Señala la importancia de capacitar a los docentes en el desarrollo de estas competencias para fortalecer el impacto positivo en la formación ciudadana de los estudiantes.*
	Molina et al. (2023)	*Afirman que la educación en ciudadanía debe ir más allá del conocimiento de derechos y deberes legales, incluyendo el ejercicio activo de la libertad de expresión y la participación pública. Esto implica educar para la toma de decisiones, fomentar posturas argumentativas y preparar a los estudiantes para un rol activo y crítico en la sociedad.*
	Orellana y Muñoz (2019)	*Subrayan la importancia de conocimientos cívicos, habilidades sociales y actitudes en la formación ciudadana, promoviendo una educación en valores y diversidad durante toda la escolaridad. Destacan el papel fundamental del profesorado en vincular estas prácticas con el aprendizaje cotidiano, aunque reconocen la falta de espacios curriculares específicos para una formación ciudadana completa*

Tabla 2. Implementación Institucional de la formación ciudadana

Criterio de Análisis	***Autor / Año***	***Hallazgos***
Implementación Institucional de la formación ciudadana	*Bonilla et al (2022)*	*Proponen una educación inclusiva y de alta calidad, que integre valores multiculturales, ambientales y de sostenibilidad. Sugieren que esta educación debe ser accesible y significativa,*
		Sugieren que esta educación debe ser accesible y significativa, articulada con el contexto urbano y apoyada en tecnologías de la información. Esta visión busca una formación integral que abarque el desarrollo humano y el bienestar de la comunidad educativa.
	Medina (2022)	*Expone que la ciudadanía comienza a formarse desde edades tempranas, antes de alcanzar los 18 años. La ciudadanía implica prácticas responsables que beneficien a la comunidad, enfatizando el compromiso individual. Reconoce la importancia de fomentar una conciencia ciudadana que integre los valores sociales, facilitando así la participación activa y el sentido de pertenencia desde la juventud.*
	Assia (2021)	*Resalta la importancia del Manual de Convivencia Escolar para orientar la formación de ciudadanos responsables en las instituciones. Este manual debe fortalecer las competencias ciudadanas mediante una praxis pedagógica que aborde problemáticas profundas de convivencia en la sociedad. Así, se plantea que la escuela debe contrarrestar las carencias sociales evidentes en la realidad estudiantil y comunitaria*
	Herrera (2023)	*Identifica la necesidad de capacitar a los docentes en temas de ciudadanía, ya que muchos carecen de conocimientos en este ámbito, lo cual afecta el proceso de formación ciudadana. Herrera aboga por una ciudadanía autónoma, superando el control rígido en el aula y favoreciendo un modelo educativo que promueva la participación activa del estudiante*
	Vargas-Rojas (2021)	*Critica el sistema educativo colombiano por su enfoque excluyente y su limitada integración de la multiculturalidad, reconocida en la Constitución de 1991. Las comunidades en zonas de conflicto armado, con metodologías propias, no se identifican con la educación en competencias ciudadanas, mostrando la desconexión*

		entre el currículo nacional y las realidades regionales.
	González y Santiesteban (2016)	*Proponen enfoques interdisciplinarios para hacer la formación ciudadana más relevante y accesible en el aula. Abogan por una formación didáctica que acerque las cuestiones sociales al contexto estudiantil, facilitando un aprendizaje en ciudadanía que no se perciba como lejano, sino conectado con las realidades y necesidades de los estudiantes*
	Bermúdez et al. (2020)	*Presentan dispositivos didácticos que, a través de la alfabetización científica, fomentan una ciudadanía crítica y cuestionadora de discursos dominantes. Buscan involucrar a los estudiantes en actividades cotidianas que promuevan la transformación social, superando una visión de ciudadanía enfocada solo en el comportamiento individual y promoviendo el cambio en contextos locales.*
	Garrido y Jiménez (2020)	*Identifican como desafío integrar la formación ciudadana en la escuela, donde generalmente prevalece un enfoque normativo más que transformativo. Proponen fomentar espacios democráticos y colaborativos en la comunidad educativa, permitiendo que actores escolares socialicen sus logros y dificultades para avanzar en la construcción de una cultura democrática en su contexto*
	Yáñez y González (2021)	*Sugieren una ruta crítica para formar al "pre-ciudadano" con conocimientos necesarios para actuar como ciudadano activo, incluyendo el acceso a instancias y proyectos de derechos humanos y juventud. Recomiendan que los jóvenes tengan oportunidades para colaborar en proyectos comunitarios y reciban formación en temas como empleo, salud y participación social.*
	Ruiz y Herrera (2021)	*Señalan tres nudos críticos en los Proyectos de Formación Ciudadana (PFC): falta de tiempo, lo cual limita la participación de docentes; escasa socialización,*
		que reduce el alcance del PFC; y falta de recursos económicos, que restringe la ejecución de ideas valiosas y la continuidad de actividades esenciales para el desarrollo del PFC

IV. DISCUSIÓN

Integración curricular o transdisciplinariedad de la formación ciudadana

El análisis realizado en el marco de la revisión documental evidencia que el proceso de formación ciudadana implica de una visión más amplia y menos simplista, puesto que el determinismo y reduccionismo para esta apuesta investigativa implica desentrañar imaginarios y representaciones de escenarios y actores que inciden en este constructo para confluir en posturas emergentes de mayor complejidad.

La formación ciudadana debe integrarse transversalmente en el currículo escolar, respondiendo a necesidades locales y promoviendo una educación democrática y participativa. Los autores como Garcés (2021) y Trejos- García (2022) sugieren políticas educativas que fomenten el desarrollo de competencias como liderazgo, comunicación, tolerancia y resolución pacífica de conflictos. Un enfoque transdisciplinario y de pensamiento complejo se considera clave para que la ciudadanía se viva de manera cotidiana, adaptándose a las realidades culturales y sociales.

Lara y Suárez (2021) estudia cómo la escuela, junto con los docentes, es vista como un espacio esencial para esta educación que promueve la cohesión y el compromiso social en los estudiantes. Asimismo, Orellana y Muñoz (2019) incorpora la visión sobre la formación ciudadana desde la transdisciplinariedad, lo cual es una formación esencial para preparar a los estudiantes como ciudadanos competentes, comprometidos y responsables éticamente con la sociedad. Coincidente con este planteamiento se encuentra el estudio desarrollado por Zamora- Araya (2019) donde se postula que la formación ciudadana integral se fundamenta en la adquisición de conocimientos cívicos, el desarrollo de habilidades sociales y la internalización de actitudes proactivas, elementos cruciales que deben permear todo el trayecto educativo. Este proceso promueve una educación en valo-

res éticos y la comprensión de la diversidad cultural, fomentando una ciudadanía participativa y responsable desde la etapa inicial hasta la culminación de la escolaridad.

No obstante, Acosta- Medina et al. (2019) reflexiona que, si bien se reconoce la trascendental labor del profesorado en la articulación de estas prácticas con el currículo y el aprendizaje cotidiano, se identifica una limitación estructural en la carencia de espacios curriculares específicos que permitan un abordaje exhaustivo y sistemático de la formación ciudadana. Esta situación subraya la necesidad de una revisión curricular que garantice la integración explícita de estos componentes esenciales para la construcción de una ciudadanía plena.

Implementación Institucional de la formación ciudadana

Para implementar efectivamente la formación ciudadana, las instituciones educativas deben comprometerse a brindar una educación inclusiva, accesible y relevante. Diversas investigaciones (Yáñez y González, 2021; Garrido y Jiménez, 2020; Bermúdez et al. 2020) señalan la importancia de formar ciudadanos activos desde edades tempranas, integrando valores y participación comunitaria en el currículo. También enfatizan la necesidad de capacitar a los docentes en competencias ciudadanas y crear espacios de diálogo, promoviendo una cultura democrática en la escuela. Estas acciones buscan conectar a los estudiantes con su entorno social y político, generando conciencia y responsabilidad cívica en su rol como futuros ciudadanos.

Investigaciones como la de Vargas- Rojas (2021) y Medina (2022) plantean una reconfiguración ciudadana en los planes de formación e integración disciplinar como parte de un recorrido que se ha construido de manera transicional. Desde una perspectiva histórica Yáñez y González (2021) consideran el desarrollo histórico , convulso social , política y económicamente y cómo esto ha afectado a la educación pública, teniendo en cuenta que el ideario en esta materia se centra de manera reduccionista a la estructura del Estado y su rol en las relaciones sociales y de producción.

La implementación institucional de la formación ciudadana requiere de propuestas estratégicas y multifacéticas que trasciendan la mera inclusión de contenidos en el currículo. Ruiz y Herrera (2021) Garrido y Jiménez (2020) González y Santiesteban (2016) y Herrera (2016) coinciden en señalar que es fundamental diseñar programas de capacitación docente continua que empoderen a los educadores para abordar estas temáticas de manera crítica y participativa, fomentando metodologías activas y dialógicas en el aula. Asimismo, se debe fomentar la creación de espacios extracurriculares que promuevan la participación estudiantil en la toma de decisiones, el desarrollo de proyectos comunitarios y la interacción con diversas realidades sociales.

Un aspecto crucial es la revisión y actualización de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) para que incorporen explícitamente la formación ciudadana como un eje transversal, estableciendo metas claras, indicadores de evaluación y mecanismos de seguimiento que garanticen su efectividad y sostenibilidad en el tiempo.

V. CONCLUSIONES

La educación tiene el compromiso de facilitar la formación de un ciudadano integral que sea empático con las dificultades de los demás, promoviendo la solidaridad y el respeto hacia los otros actores sociales con los que interactúa. Desde esta perspectiva la formación ciudadana no debe ser unilateral, lineal y simplista en su conformación, sino un escenario diseccionado de la realidad en todos los frentes, y el escenario que mejor reúne esta oportunidad es la escuela; siendo una de las estrategias propuestas para la construcción de ciudadanía escolar desde la intersubjetividad el enfoque pedagógico de la educación para la ciudadanía crítica y activa. Es así que Giroux (2004), desde la teoría de la educación para la ciudadanía crítica propone una educación que fomente la reflexión crítica sobre la realidad social y política, y que promueva la participación activa y crítica de los estudiantes en la vida ciudadana

Este enfoque de formación ciudadana debe estar basado en la reflexión crítica sobre la realidad y en la participación activa de los estudiantes en la transformación de su entorno. De esta forma, se promueve la construcción de una ciudadanía consciente, reflexiva y comprometida con la transformación social. Una tarea de la ciudadanía escolar desde la multidimensionalidad es la de hacer uso de metodologías diferenciales, participativas e incluyentes en el aula, en la vida institucional y en el quehacer misional de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Bermúdez, G. M. A., García, L. P., & Cisnero, K. G. (2020). Didáctica de las Ciencias para una Ciudadanía Crítica. Reflexiones y prácticas contextualizadas para problemáticas de ambiente y salud. Ensaio Pesquisa Em Educação Em Ciências (belo Horizonte), 22, e16190. https://doi.org/10.1590/21172020210132

Bonilla Seba, E. C. ., Vernaza Lotero, J. . y Castaño Hernández, M. A. . (2022). ¿Cómo debe ser la educación de Bogotá en los próximos años? Lo que sugiere la Ciudadanía y la Misión de Educadores y Sabiduría Ciudadana . Educación y Ciudad, (42), 193–210. https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2740

Garrido Contreras, Mabelin, & Jiménez Morales, María Soledad. (2020). La formación ciudadana en la formación inicial docente: Un modelo de aprendizaje de la enseñanza de la formación ciudadana en integración con la escuela y sus requerimientos. Sophia Austral , (26), 349-370. https://dx.doi.org/10.4067/S0719- 56052020000200349

Garcés, V. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. Folios, 53. https://doi.org/10.17227/folios.53-12906

González-Valencia, G. A. y Santisteban-Fernández, A. (2016). La formación ciudadana en la educación obligatoria en Colombia: entre la tradición y la transformación. Educ. Educ., 19(1), 89-102. DOI: 10.5294/edu.2016.19.1.5

Giroux, H. (2004). Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición. Siglo XXI Editores.

Hacerse ciudadano: Estudio de caso en la ciudad de Medellín. bol.redipe [Internet]. 2022 Mar. 18 11(3):58-71. https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1706

Herrera Mantilla, J. S., y Tuay Sigua, R. N. (2023). Formación ciudadana: enfoques en la práctica pedagógica de docentes de básica primaria. Revista Senderos Pedagógicos, 14(1), 31–47. https://doi.org/10.53995/rsp.v14i14.1381

Jolman Darío Assia Cuello. (2021). Estrategias didácticas para fortalecer las competencias ciudadanas en estudiantes desde la investigación intervención . GACETA DE PEDAGOGÍA, (41), 179–196. https://doi.org/10.56219/rgp.vi41.943

Lara-Salcedo, L. M. & Suarez-Rivero, N. D. (2021). Formación ciudadana en la infancia: reflexiones desde la revisión teórica. magis, Revista Internacional de Investigación en Educación, 14, 1-24. doi: 10.11144/Javeriana.m14.fcir

Molina García, A., Ponce Crespo, C. I., & Rubalcaba Monroy, C. L. (2023). Ciudadanía y educación: una aproximación como campo de conocimiento. Revista Latinoamericana De Estudios Educativos, 53(1), 201–228. https://doi.org/10.48102/rlee.2023.53.1.542

Montaña Contreras, D., & López Guio, A. A. (2021). Competencias ciudadanas y sus políticas educativas en Hispanoamérica y Colombia. Revista Habitus: Semilleros de investigación, 1(1), e13316. https://doi.org/10.19053/22158391.13316

Orellana Fonseca, C. & Muñoz Labraña, C. (2019). Escuela Formación ciudadana: Concepciones de ciudadanía, formación ciudadana y del rol de la escuela. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 22(2), 137-149. http://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.2.370561

Pagés, J. (2009). "Competencia social y ciudadana". En: Aula de innovación educativa(187). https://core.ac.uk/reader/132092910

Purificación de Jesús Porto Hoyos. (2023). Competencias ciudadanas: escenario de desarrollo para la convivencia y paz en las instituciones educativas colombianas.

GACETA DE PEDAGOGÍA,(47), 210–232. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2352

RUIZ, Alberto Galaz y HERRERA, Marcelo Arancibia. El desafío de la formación ciudadana: reflexiones a partir de una experiencia de acompañamiento escolar. Rev. Bras. Educ. [online]. 2021, vol.26, e260004. Epub 22-Feb-2021. ISSN 1809-449X. https://doi.org/10.1590/s1413-24782021260004.

Ruiz Silva, A. y Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas. Ascofade

Torres-Barreto, Martha & Alvarez-Melgarejo, Mileidy & Medina, Julieth & Paba Medina, Maira Camila. (2019). Desarrollo de competencias ciudadanas en Colombia y en el mundo: contexto actual

y estrategias empleadas. 10.13140/RG.2.2.18390.80962.
Trejos-García, C.F. (2022). Currículo y educación ciudadana en Colombia, su pasado, devenir y didactización. Educación y Ciudad, 42, 167-180. https://doi.org/10.36737/01230425.n42.2022.2686
Yanez Diaz, M. y González Lizárraga, M. (2021). Competencias ciudadanas y propuesta para una escuela democrática por estudiantes del Colegio de Bachilleres del Estado de Sonora. REVISTA VÉRTICE UNIVERSITARIO, 13-27. https://doi.org/10.36792/rvu.v91i91.38
Yudy Cristina Beltrán Sánchez. (2023). Competencias ciudadanas para una sociedad globalizada: nuevo desafío para las instituciones educativas de Colombia. GACETA DE PEDAGOGÍA, (47),191–209. https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2351

UNA MIRADA AXIOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ.

Anderson Manuel Rincón Carreño
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
andyuest@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 62 - 76
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Esta investigación tiene como propósito generar una aproximación teórica sobre la educación para la paz como constructo axiológico en contextos educacionales afectados por el conflicto armado en Colombia, en el Instituto de Promoción Agropecuaria del Centro Poblado de Puerto Jordán. Educar para la paz se corresponde con recrear ámbitos de convivencia pacífica, de respeto y solidaridad, lo que convoca un sentido axiológico que requiere convertirse en una noción a considerar en los espacios educativos. Me direccionaré por la metodología bajo el enfoque cualitativo dentro del paradigma interpretativo, con nivel descriptivo-interpretativo con un carácter exploratorio- comprensivo a fin de interpretar los significados que los actores sociales le asignan al fenómeno indagado, apoyado en el construccionismo social y el método fenomenológico hermenéutico. Los participantes de la investigación son tres (3) docentes y dos (2) estudiantes participantes del contexto indagado, elegidos voluntariamente, dados sus conocimientos sobre el fenómeno. Acopié la información mediante entrevistas en profundidad aplicadas a los actores sociales, la cual codifiqué, categoricé y triangulé, en atención a construir los hallazgos de la indagación, aplicando los criterios de rigor científico como la credibilidad o regreso al actor social para su legitimidad y confianza. La aproximación teórica generada ha aportado al sentido axiológico de la paz elementos para recrear un mundo mejor de justicia y convivencia pacífica.

Palabras clave:
educación para la paz, contextos educacionales, conflicto armado.

AN AXIOLOGICAL VIEW OF EDUCATION FOR PEACE.

ABSTRACT

This research aims to generate a theoretical approach to education for peace as an axiological construct in educational contexts affected by the armed conflict in Colombia, at the Institute for Agricultural Promotion of the Puerto Jordán Population Center. Educating for peace corresponds to recreating areas of peaceful coexistence, respect and solidarity, which calls for an axiological sense that needs to become a notion to be considered in educational spaces. I will be guided by the methodology under the qualitative approach within the interpretive paradigm, with a descriptive-interpretive level with an exploratory-comprehensive character in order to interpret the meanings that social actors assign to the phenomenon investigated, supported by social constructionism and the hermeneutic phenomenological method. The participants of the research be three (3) teachers and two (2) students participating in the context investigated, chosen voluntarily, given their knowledge of the phenomenon. I collected the information through in-depth interviews applied to the social actors, which I coded,

Key words:
education for peace, educational contexts, armed conflict.

categorized and triangulated, in order to build the findings of the research, applying the criteria of scientific rigor such as credibility or return to the social actor for their legitimacy and trust. The theoretical approach generated has contributed to the axiological meaning of peace elements to recreate a better world of justice and peaceful coexistence.

UNE VUE AXIOLOGIQUE DE L'ÉDUCATION À LA PAIX.

RÉSUMÉ

Le but de cette recherche est de générer une approche théorique de l'éducation à la paix comme construction axiologique dans des contextes éducatifs affectés par le conflit armé en Colombie, à l'Institut de promotion agricole du centre peuplé de Puerto Jordán. Éduquer à la paix correspond à recréer des espaces de coexistence pacifique, de respect et de solidarité, ce qui appelle un sens axiologique qui nécessite de devenir une notion à considérer dans les espaces éducatifs. Je serai guidé par la méthodologie sous l'approche qualitative au sein du paradigme interprétatif, avec un niveau descriptif-interprétatif à caractère exploratoire-complet afin d'interpréter les significations que les acteurs sociaux attribuent au phénomène étudié, soutenus par le constructionnisme social et la phénoménologie. méthode herméneutique. Les participants à la recherche seront trois (3) enseignants et deux (2) étudiants participants du contexte étudié, choisis volontairement, compte tenu de leur connaissance du phénomène. Je collecterai les informations à travers des entretiens approfondis appliqués aux acteurs sociaux, que je codifierai, catégoriserai et triangulerai, afin de construire les résultats de l'enquête, en appliquant les critères de rigueur scientifique tels que la crédibilité ou le retour à l'acteur social. pour sa légitimité et sa confiance. L'approche théorique que je générerai contribuera au sentiment axiologique de paix, recréant ainsi des mondes meilleurs de justice et de coexistence pacifique.

Mot clefes:
education à la paix, contextes éducatifs, conflits armés.

I. INTRODUCCIÓN

En la sociedad se tienen personas que por diversos factores necesitan una acción protectora para ser incluidas como parte fundamental de ella, quienes por diversas razones han sido excluidas de un sentido participativo como ciudadanos comprometidos con el desarrollo del país y el alcance de su propio bienestar. Es así como, a través de la educación se pueden generar acciones y estrategias que permitan su acceso a una plena condición ciudadana, sobre todo aquellos individuos vulnerables, quienes precisan un entorno educativo pertinente y eficaz para insertarse en el todo social desarrollando aprendizajes acerca de una sana convivencia.

Desarrollar una educación fundamentada en la noción de paz ha sido una preocupación que ha permeado el pensamiento de la humanidad desde ámbitos y tiempos remotos, a fin de saber manejar los conflictos y evitarlos, en términos del valor que representa una convivencia pacífica, de justicia y tolerancia entre los seres humanos. Este ideario se torna de relevante importancia en los contextos educativos, sobre todo aquellos afectados por conflictos armados, como sucede en Colombia.

Esta situación constituye un

tema de vital importancia en el actual contexto nacional colombiano, dado que este prolongado conflicto vivenciado en sus diversas esferas ha dejado profundas heridas en la sociedad perturbando todas sus instituciones, entre ellas las educativas, afectando especialmente a los niños y jóvenes que han crecido en el epicentro de un ámbito donde impera la violencia, lo que genera marcadas huellas sociales y psicológicas en cada uno. Desde este sentido, la educación para la paz se presenta como una herramienta fundamental para transformar las estructuras de violencia instaladas en nuestros ámbitos, a fin de promover una cultura de paz y sana convivencia en los diversos contextos del desempeño humano.

Desde ese estar socializante, las personas requieren reconocer la importancia de ejercer sus derechos políticos, sociales, económicos, culturales y salubres, sin que sean excluidas por pertenecer a grupos minoritarios o vulnerables, así disfrutar de los derechos humanos fundamentales. De allí, lo importante de una formación orientada hacia estos propósitos, a partir de los cuales se consoliden los fines más insignes de la educación, impartida en diferentes espacios sociales para constituir acciones eficaces que formen a las personas de acuerdo con principios psicopedagógicos y socioafectivo, promotores de paz, así contribuir a la construcción de espacios ciudadanos donde se exprese una auténtica convivencia solidaria, alejados de la violencia, sobre todo en Colombia, como el país donde se desarrolla esta investigación, el cual se ha caracterizado por presentar diversos contextos de violencia en sus regiones e instituciones. De acuerdo con Toro et al. (2021),

> La sociedad colombiana ha sido víctima de la violencia, producto del conflicto armado que ha azotado a este territorio por más de cinco décadas. Flagelos como el secuestro, el desplazamiento forzado, las masacres y toda clase de violación a los derechos humanos, han dejado una huella en la historia del país, así como en la memoria de los habitantes, que han sobrevivido en medio de tantas situaciones adversas. Hoy, cuando nos encontramos frente a una salida negociada al conflicto armado, con los grupos-FARC y ELN- se han planteado diversas estrategias, encaminadas a favorecer los procesos de reconciliación y resocialización, necesarias para avanzar hacia el posconflicto: entre ellas la educación. (p.356)

Al respecto, expreso mi acuerdo con el autor, destaco que este país ha enfrentado un alto nivel de violencia a lo largo de su historia, tanto en el ámbito urbano como en el rural, afectando a diferentes grupos sociales, quienes vivenciaron violaciones sobre sus derechos humanos, desplazamiento forzado, asesinatos, secuestros, entre otros tipos de violencia. Desde la década de 1960, el país se ha visto convulsionado por un conflicto armado interno que involucra grupos armados guerrilleros, paramilitares y el propio Estado. El conflicto ha tenido múltiples causas, como la desigualdad social, la falta de oportunidades, los problemas del narcotráfico y la presencia histórica del conflicto agrario. Estas circunstancias abonaron una continua aparición de diferentes actores armados y la consecuente persistencia de la violencia.

En atención a lo planteado por el autor, el proceso educativo se convierte en un contexto propicio para fortalecer la cultura de paz mediante la formación de niños, niñas y adolescentes, quienes serán los futuros ciudadanos y líderes del país. Este desarrollo, supone una transformación de actitud para solucionar las problemáticas pacífica mente promoviendo valores humanos como la justicia, tolerancia, respeto a la diferencia, solidaridad y la responsabilidad social, elementos indispensables para consolidar una convivencia armónica.

Luego, desde el sentido de la educación se requiere realizar un planteamiento de acciones para el desarrollo del individuo en forma integral, así incorporarse a la vida social con autonomía mediante una formación permeada por el ideario de la paz, devenida desde un acompañamiento personalizado, cuya naturaleza humanística se base en sus necesidades, constituyendo aspectos contributivos fundamentales para el beneficio pedagógico de quienes intervienen en el proceso educativo, mediante un marco regulatorio promotor de visiones integradoras en aquellos ámbitos afectados por el conflicto armado, constituyendo una idea poco materializada en los contextos educativos.

El proceso pedagógico para la paz es parte de una propuesta ético-política integral que fomenta la autonomía y emancipación de ciudadanos, proveyendo competencias para participar crítica y democráticamente en los diversos procesos de transformación social, vinculados con la construcción de sociedades más justas e

igualitarias. Luego, es una educación que no se enfoca sólo en contenidos, por cuanto posibilita la acción y el desarrollo del pensamiento crítico, dotando a sus participantes de habilidades para transformar los conflictos mediante medios pacíficos, constituyendo una noción que escasamente se ha alcanzado. En este orden de ideas, Cornelio (2019) indica que,

> Cuando el ser humano está en paz construye la amistad, la alegría, la esperanza y el bienestar individual y colectivo. Para promover la paz ha sido necesario implementar acciones contundentes, que signifiquen cambios de mentalidad a nivel estructural para que, a partir de la organización del Estado, se reconozca la importancia de la paz y no violencia y se creen las condiciones de confianza, legitimación, respeto y armonía de todo ser humano consigo mismo y con los demás. (p.10)

En atención a ello, es importante señalar la falta de interés de las instituciones educativas para gestionar la integración de actividades vinculadas con la paz, lo que se puede enfocar como una escasa motivación hacia estos procesos, considerados desde un sentido axiológico, lo cual se constituye en un factor fundamental para la investigación. Al respecto, los docentes requieren estar claros que la comunidad en general necesita apoyo y ayuda en todo momento; por consiguiente, los profesionales de la docencia no deben olvidar que la educación es un elemento definitorio del desarrollo cognitivo, social, moral y afectivo del estudiante, como núcleo de acción para configurar proyectos éticos de vida. Sobre ello, Rojas (2018) plantea,

> La cultura de paz se forma en un proceso de acción a largo término, establecido sobre principios morales y éticos de reconocimiento universal, que busca sembrar en la mente de los seres humanos, los baluartes de la paz. Educar en cultura de paz y formación ciudadana es un reto para la comunidad educativa, ya que deben ver sus diferentes componentes como una forma de transformar la sociedad, lo cual permitirá al ser humano encontrar soluciones que permitan enfrentar los conflictos sin violencia, con la fuerza necesaria para llegar a soluciones en las que todos resulten ganadores, en una sociedad tan convulsionada como la colombiana. (p.19)

De allí que, la educación para la paz juega un papel fundamental en la construcción de una sociedad colombiana que conviva pacíficamente en reconciliación, dado que después de 50 años de conflicto armado es crucial trabajar en la transformación de los patrones violentos y promover valores como la tolerancia, respeto, igualdad y justicia. Por lo tanto, el sistema educativo colombiano tiene como responsabilidad fomentar una cultura de paz desde temprana edad, enseñando a los niños y jóvenes a resolver conflictos pacíficamente, respetar la diversidad y valorar los derechos humanos. Esto implica que desde el currículo escolar se incluyan programas de educación para la paz, donde se promueva la convivencia pacífica, la mediación y un diálogo permanente, como valores por alcanzar desde el accionar educativo. Del mismo modo, Galindo (2021) manifestó,

> Es preciso considerar la importancia que reviste la promoción de una conducta axiológica, por lo que es necesario implementar una política educativa que no se agote en el sólo hecho de proveerle un bagaje intelectual y técnico, puesto que las mutaciones en el mundo actual, como resultado del desarrollo de tecnologías y nuevas técnicas de reproducción, de políticas y filosofías implícitas, demandan la formación de competencias y aptitudes, facilitando de esta manera, la movilidad social. (p.4)

Con respecto a lo planteado por el autor, el punto de vista axiológico en escenarios pedagógicos se convierte en un motor que ayuda a reflexionar sobre los valores y prejuicios, a fin de innovar colaborando con el desarrollo humano en las sociedades. Así, el profesor como promotor de valores puede activar de manera proactiva y motivadora el proceso de mediación, facilitando aprendizajes en un marco creativo desde su sentido axiológico, como ser humano con vocación, permeado por el amor como elemento relevante en la práctica educativa.

En tal sentido, realizaré el estudio en una institución educativa, específicamente en el Instituto de Promoción Agropecuaria (IPA)del

Centro Poblado de Puerto Jordán municipio de Tame, Departamento de Arauca, Colombia, institución fundada en el año 1993, donde se forman niños, niñas y jóvenes en las diversas modalidades del sistema educativo colombiano (Preescolar, primaria, secundaria, media y media técnica). Es significante realizar la investigación en este contexto, por cuanto allí se forman 1.200 estudiantes y laboran52docentes, participantes de una zona rural donde hay presencia de conflictos armados, por lo que los actores educativos se encuentran expuestos a estas situaciones adversas.

Al comprender estas instituciones como un espacio para la socialización e intercambio cultural, se entiende la educación como un proceso de reproducción y transformación cultural capaz de permitir una trascendencia importante en la construcción de ciudadanía y sujetos políticos, en su reconocimiento crítico de la realidad social que construyen y habitan en la cotidianidad vivenciada. Por lo tanto, es relevante abordar la educación desde la cultura, ello significa diseñar y desarrollar procesos transformadores y reproductores mediante una socialización que permita construir sociedades justas. Este razonamiento me ha acompañado desde mi formación académica y durante el desempeño como docente laborando en el contexto estudiado.

Desde el caso colombiano, la paz no sólo hay que negociarla con grupos al margen de la ley, sino crearla y fomentarla en todos los ciudadanos, pero de manera especial en los educandos, quienes serán miembros activos de la sociedad, como ciudadanos y líderes. Estas consideraciones conllevan a pensar que la búsqueda de una cultura de paz es un ciclo que parte de una transformación del pensamiento individual y colectivo, donde es pertinente el protagonismo del sistema educativo, porque si los niños y niñas son educados en valores desde tempranas edades, tendrán mejor oportunidad de conformar una ciudadanía cuyo carácter sea pacífico, solidario, comprometido, cuando arriben a la adultez.

Esto conforma un ideario poco consolidado en el contexto de estudio, porque el ejercicio de la educación para la paz desde un sentido valorativo que convoque el civismo, la tolerancia, armonía, escasamente se ha consolidado, lo cual he vivenciado durante los años laborando en este contexto, desafiándome a develar la educación para la paz desde el sentido axiológico en presencia de conflictos armados en este escenario educativo.

Sobre ello, y en atención a recrear un ámbito de naturaleza intersubjetiva de acuerdo a Schütz (1976) y un sentido valorativo de verdad científica, según Sandín (2003), convoco el testimonio conversacional del actor social informal, MR, quien ha trabajado en la institución durante ocho (8) años y comenta “Dentro de la Institución Educativa se presentan problemas de convivencia motivado a la realidad contextual, por el conflicto armado y el estilo de vida de las familias. Por tanto, la pedagogía para la paz se convierte en un referente clave para reflexionar y responder a los retos del escenario social y cultural”.

El testimonio del actor social plantea las situaciones problemáticas sobre la convivencia escolar en la IPA, en derivación del ámbito de violencia presente en la zona, dado el conflicto armado que allí impera, lo que afecta el estilo de vida familiar y en general a toda la comunidad. A pesar de ello, la educación para la paz escasamente se ha desarrollado, aunque es una solicitud del actor social, quien ve en ello una oportunidad de reflexión sobre las oportunidades que esta puede aportar al servicio de los retos vivenciados en la institución, para encontrar caminos conducentes hacia una sana convivencia, de naturaleza pacífica. Respecto a ello, Cabezudo (2013) plantea que,

> El concepto moderno de educación para la paz incluye hoy lo que para nosotros es también educación en derechos humanos. La noción de paz se amplía y adquiere un sentido concreto y cotidiano vinculado a la vida diaria y a las prácticas sociales. (p.45)

Luego, educar para la paz se compadece con la adopción y práctica de los derechos humanos, sobre todo en una zona donde se presentan dificultades para realizar acciones humanas como la comunicación, particularmente desde las redes sociales, es decir, específicamente es difícil acceder a internet y establecer un espacio comunicativo efectivo, porque puede estar restringido o controlado por los grupos armados, lo que dificulta el buen desarrollo del proceso educativo y afecta la presencia de un escenario de paz para realizar las prácticas educativas.

Al respecto, el actor social informal PM, quien tiene doce (12) años laborando en la institución educativa, testimonia “Una de las principales dificultades radica en el acceso limitado a la información. Durante un conflicto armado, muchas veces la información se encuentra ma-

nipulada o es inaccesible debido a la censura, la falta de comunicación o la presencia de grupos armados que controlan ciertas áreas. Esto dificulta el análisis de la situación y la toma de decisiones informadas".

El testimonio del actor social destaca una dificultad crucial presente durante el conflicto armado, como lo es el acceso limitado a la información. Durante estas situaciones, es común que la información sea manipulada o no esté disponible por la censura, la falta de comunicación o el control de ciertas áreas por parte de grupos armados. Esta falta de acceso a información confiable y actualizada puede tener consecuencias significativas en la toma de decisiones, dado que sin información precisa y completa es difícil comprender la totalidad del conflicto, evaluar la magnitud de los problemas y desarrollar estrategias efectivas para abordarlos.

La manipulación de la información por parte de los actores involucrados en el conflicto puede distorsionar la realidad y dificultar aún más la toma de decisiones. La falta de comunicación también juega un papel fundamental en este aspecto, puesto que sin canales abiertos y confiables de información es difícil obtener una imagen clara de sucedido en el sector. Otra barrera importante es la presencia de grupos armados que controlan ciertas áreas, dado que estos actores pueden limitar el acceso de los observadores externos y periodistas, impidiendo una cobertura objetiva y completa sobre los eventos. Además, estos grupos pueden tienen interés en ocultar información que pueda perjudicarlos.

Por tal motivo, existe poca confianza en la palabra o decisiones que toman las partes, así como entre los diferentes bandos participantes en estos conflictos; por ende, la desconfianza impera, obstaculizando la construcción de paz, impidiendo llegar a establecer acuerdos que permitan conformar un ámbito de convivencia pacífica. Ello permea la institución educativa, cuyos actores vivencian estas situaciones en su cotidianidad, generando desesperanza ante la dificultad de promover una pertinente consolidación de la educación para la paz, lo que propicia, a su vez, cierta indiferencia ante la creencia que no pueden encontrar una oportuna solución.

Igualmente, el actor informal MC, quien labora en la institución desde hace trece (13) años, testimonia "La dificultad es la falta de confianza y cooperación entre las partes involucradas en el conflicto. La desconfianza y la hostilidad que se generan entre los actores armados dificultan la colaboración necesaria para construir estrategias de paz o resolución del conflicto. Además, la presencia de grupos armados no estatales o terroristas dificulta aún más el desarrollo de estrategias efectivas, ya que estos actores suelen operar de manera irregular y no suelen responder a las mismas lógicas que el Estado".

Este testimonio refleja de manera precisa uno de los mayores obstáculos para lograr la paz en situaciones de conflicto, como es la falta de confianza y cooperación entre las partes involucradas, convirtiéndose en factor clave que dificulta la búsqueda de soluciones pacíficas. Sin la voluntad de colaborar y entenderse mutuamente es casi imposible avanzar hacia la resolución de los problemas. Además, la presencia de grupos armados no estatales o terroristas añade otro nivel de complejidad, porque estos actores suelen tener intereses diferentes y operan de manera irregular, dificultando aún más la construcción de estrategias efectivas. No solo no responden a las mismas lógicas que el Estado, sino que también pueden actuar de manera impredecible y poner en peligro la seguridad de la población civil.

Estimo como un obstáculo actual en el contexto donde se inserta la IPA, una permanente falta de cooperación entre las partes involucradas en los conflictos, lo que dificulta prestar colaboración pertinente para construir estrategias de paz promotoras de su resolución. Además, esta presencia de grupos armados no estatales o terroristas dificulta aún más el desarrollo de estrategias efectivas, puesto que estos actores suelen operar de manera irregular y no responden a las mismas lógicas que los Estados.

Es de resaltar que la educación y las instituciones educativas han desarrollado gran importancia en el ámbito de la sociología, filosofía moral y política actual, es decir, como formadora y reforzadora de los valores sociales, porque desde el punto de vista sociológico estas instituciones y la comunidad constituyen una forma peculiar de agrupamiento social. Por otra parte, la realidad contemporánea demanda que el docente desarrolle perfiles activos a fin de elegir soluciones pedagógicas, con capacidad participativa, para ofrecer opciones que permitan a los ciudadanos aprender críticamente y formarse como entes transformadores en bien de la sociedad, sobre todo la construcción de una educación fundamentada desde la paz. Al respecto, Esquivel y García (2018) expresan,

> La noción de Cultura de Paz conlleva valores, actitudes, conductas y for-

> mas de vida; este último concepto es de vital importancia, pues implica todo un cambio en la perspectiva de la vida por lo que, en dicha noción queda implícita la idea de pensar en los demás y no solo en nosotros mismos para lograr la verdadera convivencia pacífica. (p.256)

Lo expresado por el autor configura un desafío para quienes se dedican al quehacer educacional, porque genera una naturaleza comprometida con la generación de cambios, no solo en como pensar sino actuar, miranda al otro y sus necesidades en convivencia solidaria, lo que reclama ciertas acciones que los docentes, específicamente en la IPA, poco han asumido. Por ello, busco interpretar los significados atribuidos por los actores sociales, docentes del Instituto de Promoción Agropecuaria del Centro Poblado de Puerto Jordán, al fenómeno indagado, para recrear sentidos comprensivos sobre su hacer educativo recreado una cultura de paz cuyo sentido axiológico renueve el accionar en este contexto educativo afectado por el conflicto armado colombiano.

De allí que, este estudio se fundamentará en la importancia del proceso educativo al conformar constructivamente una cultura de paz, donde se internalice un sentido de cooperación en las instituciones educativas, constituyendo los docentes la base primordial, relevante, para el logro de los objetivos institucionales y académicos respecto a ello; también tomar en cuenta los conocimientos pedagógicos, la motivación constante de los docentes para lograr una articulación holística entre ellos, las familias, corporaciones y organismos gubernamentales de apoyo, los cuales tradicionalmente se han mantenido desvinculados, pero la significación de la paz puede convocar una unidad de criterio en torno a enfrentar acertadamente la violencia generada por los conflictos armados, lo cual permea la sociedad, la familia y al ser humano en su más íntima naturaleza.

Igualmente, busca cooperar con el aprendizaje de los ciudadanos para configurar un mañana diferente en búsqueda de emprender esfuerzos y adecuarlos a las nuevas exigencias humanas. La exclusión social, pobreza y desigualdad son indicadores de injusticias devenidas del actuar humano; entre otros, por la inequidad existente, la distribución asimétrica del conocimiento y los bienes, carencia de acciones socializadoras, afectivas e integrada sal bien común.

El fenómeno sobre la educación para la paz desde un sentido en contextos educativos afectados por el conflicto armado en Colombia, conlleva desarrollar espacios reflexivos para comprenderlo y abordar los desafíos que enfrenta el sistema educativo en el país. Esta educación, conforma un enfoque que busca fomentar valores y habilidades coadyuvantes a construir una educación para la paz, sedimentada en el ideario de cada uno para generar espacios donde la convivencia armónica y pacífica sean un ideal por alcanzar, promoviendo la resolución pacífica de conflictos, el respeto a los derechos humanos, la tolerancia e inclusión social. Sobre ello, destaco que en un contexto como el colombiano, donde el conflicto armado ha dejado profundas cicatrices en la sociedad, este enfoque se vuelve aún más relevante.

Por ello, es importante recrear el eje transversal de la axiología, enfocado en la formación de valores, principios y ética, entre los estudiantes, así como la comunidad educativa. En el contexto del conflicto armado colombiano, esta formación se vuelve crucial para contrarrestar la violencia y promover un encuentro efectivo con la justicia, la equidad, solidaridad, el respeto a la diversidad cultural y étnica. Además, la formación axiológica también implica reflexionar sobre la significación social y mental del conflicto armado, a fin de fomentar actitudes y valores que promuevan la construcción de una paz sostenible, porque los convenios, tratados y conversaciones realizadas hasta el momento no han dado sus mejores frutos.

Los contextos educativos afectados por el conflicto armado en Colombia presentan múltiples desafíos, sobre todo en zonas rurales, los territorios más pobres y marginados, los cuales han sido más afectados por la violencia y la falta de acceso a servicios básicos, incluyendo la oportunidad que los jóvenes accedan a una educación de calidad. Esto implica que algunos niños y jóvenes han sido privados de su derecho a una educación adecuada, ya sea por el desplazamiento forzado, la falta de infraestructura educativa o la presencia de grupos armados ilegales.

En este sentido, resaltó la importancia de abordar este fenómeno desde los significados que le otorgan los actores sociales que lo vivencian en su cotidianidad laboral, a fin de estimar el desarrollo de estrategias y políticas educativas que reconozcan y aborden las particularidades de estos contextos, no aparten el rostro ante sus calamidades, sino que se comprometan como un todo en alcanzar soluciones o un

estado social donde se pueda vivir en la armonía que requiere toda acción humana.

Esto implica garantizar el acceso a la educación en zonas afectadas por el conflicto armado, así mismo, contar con docentes capaces de apoyar el sentido de una educación para la paz promotora de valores, abordando solidariamente las experiencias traumáticas de los estudiantes, sus realidades y fomentar la convivencia pacífica, pero la permanencia en el tiempo de estos conflictos ha desvirtuado el ámbito de sensibilidades constructivas sobre ello, lo cual debe abordarse comprensivamente.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

La educación para la paz es un enfoque educativo que busca promover valores, actitudes y conocimientos que contribuyan a construir una cultura de paz en la sociedad. Este tipo de educación se basa en principios como el respeto a los derechos humanos, la no violencia, resolución pacífica de conflictos y la tolerancia. Uno de los principales autores que ha abordado este tema es Galtung (2013), quien sostiene que la educación para la paz es fundamental para la transformación de los conflictos, propone un enfoque que va más allá de la ausencia de guerra, buscando abordar las causas profundas de los conflictos y promoviendo la equidad y el sentido de la justicia social. Otro autor relevante en este ámbito es Dewey (1995), al afirmar que la educación debe preparar a los ciudadanos para vivir en una sociedad democrática y cooperativa, promoviendo habilidades como la resolución de conflictos, la empatía y una participación activa en la construcción de sociedades pacíficas.

De acuerdo con Hick (1999), la importancia de educar para la paz destaca un fundamento para la formación de ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad más justa y equitativa. El autor propone integrar la educación para la paz en los currículos escolares, así como la formación de docentes comprometidos con este enfoque educativo, al generar acciones para su consolidación y desarrollo, al afirmar que "constituye un campo en el que se trata claramente de captar esta problemática de un modo creativo e imaginativo" (p.29), lo que convoca recrear novedosas estrategias curriculares en su constitución.

La educación para la paz se ha convertido en un tema relevante en el ámbito educativo a nivel mundial. Organizaciones como la UNESCO y UNICEF han impulsado programas y proyectos educativos que promueven la paz, la prevención de conflictos y su resolución pacífica. Igualmente, educación para la paz convoca un enfoque educativo que busca promover valores, actitudes y conocimientos necesarios para construir una sociedad pacífica. Los autores mencionados y las organizaciones internacionales han destacado lo importante de incorporar este tipo de educación en los currículos escolares, de acuerdo a Hick (ob. cit.) "centrada en el niño (Valoración de la persona) y ser reconstruccionista (valoración de la paz positiva)" (p.29), sobre esta base formar docentes comprometidos con su promoción, por lo que es necesario que la educación para la paz ocupe un lugar central en la formación de los ciudadanos del futuro.

En general, es un concepto que ha emergido como una respuesta a la violencia y los conflictos que plagaron al mundo durante el siglo XX. Se concibe como una estrategia pedagógica que busca enseñar a las personas habilidades y valores necesarios para promover la paz y prevenir la violencia. Uno de los primeros en abordar este tema fue Jan Amos Comenius, un pedagogo checo del siglo XVII, quien afirmó que la educación debería ser un medio para lograr la paz y la armonía social. Según él, la educación no solo debía transmitir conocimientos, sino también enseñar a los estudiantes a vivir en comunidad y resolver conflictos de manera pacífica.

En el siglo XX, educadores como Dewey (1995) también abogó por una educación orientada hacia la paz. Este autor defendía la enseñanza de habilidades para resolver conflictos, promover la empatía y cooperación entre los estudiantes, creía en la importancia de fomentar el respeto por los demás y la no violencia desde temprana edad. Así mismo, Galtung (ob. cit.) conocido por ser uno de los fundadores de los estudios de paz, propuso el concepto de educación para la paz positiva, en contraposición a la educación para la paz negativa. Según él, la educación para la paz no solo se trata de evitar la violencia y los conflictos, sino de promover estructuras y prácticas sociales que sean justas, equitativas y pacíficas.

En la actualidad, diversos organismos internacionales como la UNESCO y la ONU promueven la educación para la paz como un medio para construir una cultura de paz en el mundo. Según lo cual, la educación para la paz es fundamental para fomentar la tolerancia, el respeto por los derechos humanos, la resolución de conflictos y el diálogo intercultural. Luego, es importante destacar que la educación para la paz no se li-

mita al ámbito formal de la educación, sino que también puede llevarse a cabo de manera informal en la familia, la comunidad y otros espacios sociales. El objetivo final es formar individuos capaces de vivir en paz consigo mismos y con los demás, contribuyendo así a la construcción de una sociedad más justa y pacífica.

Según el informe "Educación para la paz y reconciliación en contextos de conflicto" de la UNESCO (2019), la educación para la paz es fundamental en la construcción de sociedades democráticas y la prevención de futuros conflictos armados. Además, destaca la importancia de la educación intercultural y la promoción del diálogo para generar espacios de encuentro entre comunidades, fomentando la comprensión mutua entre las personas.

En el caso específico de Colombia, diferentes organizaciones y programas han trabajado en implementar una educación para la paz como forma de abordar los retos del conflicto armado. Por ejemplo, la Fundación Escuelas de Paz ha desarrollado materiales educativos para promover la convivencia pacífica y el respeto por la diversidad cultural en las escuelas. Asimismo, el programa Educar para la Paz del Ministerio de Educación busca fortalecer la formación de docentes en temas de paz y convivencia.

La educación para la paz también ha sido reconocida en el Acuerdo de Paz firmado en 2016 entre el Gobierno de Colombia y las FARC-EP. En el Capítulo de Educación, se establece la necesidad de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad que fomente la cultura de paz y la no violencia. Por tanto, esta educación se configura como una herramienta clave en la construcción de una sociedad pacífica, capaz de prevenir futuros conflictos armados. En el caso colombiano, su implementación se vincula directamente con el proceso de paz y la superación de las consecuencias del conflicto armado, promoviendo la convivencia pacífica, el respeto por los derechos humanos y la construcción de una cultura de paz.

La dimensión axiológica de la educación para la paz es parte de los valores y principios éticos que guían el proceso educativo en la construcción de una cultura de paz. Esta dimensión prioriza el desarrollo de la empatía, la solidaridad, la justicia, la tolerancia y el respeto a la diversidad como fundamentos para promover el diálogo y resolver conflictos de manera pacífica. Según Rifkin (2002), la educación para la paz debe basarse en una ética de la responsabilidad y el cuidado hacia los demás, fomentando la conciencia de pertenencia y la interconexión entre todas las personas y el planeta. Esta perspectiva valora la vida humana y considera que la paz es un valor universal que debe ser cultivado desde la infancia.

Por su parte, Nussbaum (2013) enfatiza la importancia de la educación para la paz en el desarrollo de habilidades cognitivas y emocionales que fortalezcan la capacidad de los estudiantes para comprender y respetar las diferentes perspectivas y culturas. Para esta autora, la educación debe promover no solo el respeto a la diversidad, sino la apreciación de la misma, reconociendo que la pluralidad enriquece y fortalece la convivencia pacífica.

En este sentido, ella se convierte en una herramienta para la transformación social y construcción de una sociedad más justa y equitativa. Tal como señalan Galtung y Jacobsen (2000), su dimensión axiológica implica el desarrollo de actitudes y valores que promueven la no violencia, el respeto por los derechos humanos, la igualdad de género y la sostenibilidad ambiental. Los autores resaltan la importancia de cultivar una cultura de paz desde las prácticas cotidianas, en la familia e instituciones educativas.

Esto abarca la importancia de los valores, sobre todo aquellos principios éticos que se deben fomentar en el proceso educativo para promover la paz y prevenir la violencia. Es un enfoque que reconoce lo importante de cultivar y promover valores como el respeto, la tolerancia, solidaridad, justicia e igualdad, entre otros. En su obra, Silva (2012) expresa que la educación no solo debe transmitir conocimientos teóricos, sino también valores y actitudes que propicien una convivencia pacífica, es decir, la educación debe superar esa mirada anclada en una mera transmisión de información, para abordar la formación integral de los individuos, inculcando en ellos los valores éticos necesarios para construir una sociedad basada en la paz.

Por su parte, Cerdas (2013) plantea que la educación para la paz debe enfocarse en transformar aquellas mentalidades que perpetúan la violencia, promoviendo en su lugar valores basados en la no violencia, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos. Esto implica un cambio profundo en la manera como pensamos y nos relacionamos con los demás, a fin de generar una cultura de paz desde la cual se aborden los conflictos desde la búsqueda de soluciones justas y equitativas.

La dimensión axiológica de la educación para la paz se basa en la idea de que los valores éticos son fundamentales para prevenir la violencia y promover una convivencia armoniosa.

Al respecto, Álvarez y Pérez (2019) sostienen que la paz es un proceso dinámico que implica la transformación de estructuras y mentalidades, fomentando valores como la compasión, empatía y respeto por la diversidad. Este enfoque se centra desarrollar la capacidad de colocarse en el lugar del otro, comprender sus necesidades y sentimientos, así actuar desde un sentido empático empatía y solidario. Pero, de acuerdo al autor, nos enfrentamos al desafío de promover valores en un mundo cada vez más individualista y violento, por lo cual requerimos adaptarnos a los cambios sociales y culturales, empleando estrategias innovadoras que fomenten la participación activa de los estudiantes y promuevan la reflexión crítica sobre los valores presentes en nuestra sociedad.

Es relevante destacar que la dimensión axiológica en educación para la paz no se limita a transmitir valores a los estudiantes, sino también a vivirlos en el entorno educativo. Sobre ello, Peralta (2017) señala que como docentes debemos servir de modelo y ejemplo a fin que nuestros estudiantes puedan articular coherentemente la puesta en escena de los valores de la paz. En general, los valores éticos deben estar presentes en todas las acciones y decisiones en el ámbito educativo, promoviendo así una cultura de paz capaz de forjar nuevos ciudadanos comprometidos con la razón social de su estar con otros en ámbitos solidarios y pacíficos.

La humanidad ha vivenciado a lo largo de su historia momento de paz y de conflicto, incluso de naturaleza armada como guerras, guerrillas y otros, los cuales actualmente se expresan de novedosas maneras debido al avance en las tecnologías. Ello ha motivado a diversos estudiosos redefinir ejes directores basados en la búsqueda de soluciones sobre toda forma disruptiva de la paz y una convivencia armónica, con énfasis en su prevención, dado que el sentido existencial debe trazarse bajo parámetros de concordia, solidaridad y justicia, así avanzar hacia un desarrollo humano pertinente y sostenible.

Luego, recrear sentidos sobre la solución y el manejo adecuado de los conflictos pasa por comprender su conceptualización, en qué consisten, lo cual se expresa como un escenario donde las partes involucradas cesan de entenderse y surge la agresión verbal o física, denotando que antes de llegar a este contexto de violencia es necesario recrear emocionalmente climas de entendimiento, autoentendimineto y comprensión, lo que conlleva una gran dosis de autoestima y capacidad para valorar la situación desde un sentido ético valorativo de la condición del saber estar de cada uno.

Destaco que en el ámbito escolar los conflictos aparecen de manera cotidiana, los jóvenes se enfrentan entre sí continuamente, pero la mediación del docente, la comunidad y los pares pueden evitar que este sea grave y portador de consecuencias inestimables, por lo cual hay que atender las diferencias oportunamente, por pequeñas que sean. De acuerdo a Randall (2006), es importante saber resolver los conflictos, pero más significativo es dilucidad cómo evitarlos. El autor, plantea que se trata de "reducir la violencia y aumentar la convivencia entre los jóvenes a corto plazo y dentro de la comunidad a largo plazo" (p.12), lo que estima la necesidad de reconocer en cada uno las habilidades comprensivas sobre los conflictos, para actuar eficientemente cuando se presenten, así evitar un crecimiento exponencial del mismo y se convierta en irresoluble o que deje huellas profundas entre las personas que lo vivencian.

Es importante aprender cómo resolver problemas, una vez que la oportunidad de evitarlos ha fracasado. Según Randall (ob. cit.) la teoría general para resolver conflictos puede ayudar a las personas a encontrar "acuerdos mutuos que satisfagan sus intereses y a resolver el problema por mucho tiempo" (p. 79), porque no se trata de posicionarse en el yo sino mirar al otro y sus circunstancias, lo que requiere un sincero acto de crecimiento humano, en el sentido de pensar que no siempre debo ganar u obtener ventajas en detrimento de que el otro pierda o no las obtenga, lo que conlleva a ejercer densamente el paradigma a vencer.

En tal sentido, el autor aproxima un modelo que genera estrategias para solucionar conflictos, las cuales pueden inspirar y dirigir a cada uno al enfrentar estas situaciones, entre ellas: tomar la decisión de dialogar, siguiendo las reglas que esto supone, pero la dificultad radica en manejarnos emocionalmente para reflexionar sobre la oportunidad de evitar la situación mediante el diálogo sincero; hablar y escuchar, desde una escucha activa, separando los sentimientos de los acontecimientos y sucesos, clarificando la situación y respetando la opinión del otro, sin agredirlo ni humillarlo; definir el problema y los intereses que cada uno mantiene respecto a la situación, para evitar confundirnos y malinterpretar lo sucedido; plantear una tormenta de ideas sobre el hecho donde participen las soluciones, para elegir la mejor de ellas que favorezcan a las partes.

Existen diversos tipos de conflictos y cuando estos son armados, de carácter opresor y se

instalan en las personas, comunidades, territorios y los países se dificulta más su manejo y solución, tal es el caso de Colombia, donde sus habitantes viven un conflicto de naturaleza física e ideológica que atemoriza y oprime a la población donde se insertan sus ejecutores. Este país y sus gobiernos han trabajado en ello, formulado diversas políticas, dialogado, escuchado, pero el horizonte de paz aún se vislumbra lejano, afectando a las poblaciones menos favorecidas, entre ellas el medio rural donde se encuentran escuelas que forman niños plagados de temor, como ocurre con la institución en estudio, en la cual el conflicto armado permea a los jóvenes generando situaciones conflictivas en el recinto escolar.

Dentro de este marco, se destaca una teoría relevante, la Teoría Humanista, también conocida como enfoque humanístico, se enfoca en estudiar la experiencia subjetiva y autorrealización de los individuos. Esta corriente de pensamiento reconoce la importancia de su individualidad y autonomía, buscando promover un desarrollo personal pertinente capaz de dar sentido al significado de la vida. En el ámbito educativo, la teoría humanista ha sido aplicada en diferentes contextos, demostrando su relevancia para el desarrollo integral de los estudiantes.

Desde el contexto de la educación para la paz, esta teoría puede constituirse en un enfoque muy útil, en atención a su objetivo referido a promover valores y habilidades que fomenten la convivencia pacífica y la resolución no violenta de conflictos. El enfoque humanista se alinea perfectamente con este propósito, puesto que busca potenciar el desarrollo de la persona en su totalidad, integralmente, propiciando una visión holística de la educación.

Sobre ello, Zarzo (2013) indica que esta teoría enfatiza el respeto y la valoración de cada individuo como ser humano único. Este enfoque reconoce que cada persona tiene características, necesidades y experiencias específicas que deben ser tomadas en cuenta desde el proceso educativo. Al considerar estas particularidades, educar para la paz connota generar ambientes inclusivos y plurales, donde cada estudiante se sienta valorado, respetado, asimismo, se le enseñe a valorar y respetar a los demás.

Considero el énfasis propuesto por este autor sobre el desarrollo personal, la autonomía y autorrealización. Dentro esta educación, el estudiante se empodera; por lo tanto, se requiere brindarle las herramientas necesarias para que pueda ser agente de cambio al construir la paz. A través de la educación basada en este enfoque, los alumnos pueden desarrollar habilidades de comunicación, empatía y resolución de conflictos, así participar activamente en la creación de un mundo más pacífico. El autor plantea la importancia de encontrar sentido y propósito a la vida al educar para la paz, esto implica promover valores y creencias que favorezcan la construcción de una sociedad pacífica y justa. Por lo tanto, los estudiantes deben ser alentados a reflexionar sobre el significado de la violencia, analizar las injusticias presentes en su entorno, comprometerse en promover la paz, así como un sentido de justicia social pertinente.

Igualmente, la teoría humanista es una corriente filosófica y psicológica que se enfoca en el estudio y desarrollo de la persona integralmente, poniendo énfasis en su dignidad, libertad y potencial para autorrealizarse. Por ello, esta teoría se relaciona estrechamente con la educación para la paz, al compartir valores y principios que se ocupan de generar una convivencia pacífica y armónica entre los individuos.

Resalto que otro de los principales exponentes de esta teoría es el psicólogo Abraham Maslow, quien desarrolló la famosa pirámide donde muestra la jerarquía de las necesidades humanas. Según Maslow (1943), las personas tienen una serie de necesidades que deben ser satisfechas para alcanzar su pleno desarrollo, estas incluyen desde las básicas como alimentación y descanso, hasta las más elevadas como la autorrealización y trascendencia.

En el ámbito educativo, la teoría humanista propone una educación centrada en la persona, que tenga en cuenta sus necesidades, intereses y capacidades individuales. Carl Rogers, otro importante autor humanista, sostiene que el aprendizaje autónomo y significativo es aquel que se produce cuando el individuo está comprometido emocionalmente y encuentra un sentido personal en el conocimiento.

La educación para la paz, por su parte, busca formar individuos conscientes, responsables y comprometidos con la construcción de una sociedad pacífica. Según la UNESCO, la educación para la paz implica gestionar un sentido valorativo, la conformación de actitudes y la generación de conocimientos para que las personas puedan vivir pacíficamente, con otros y consigo mismas. En este sentido, la teoría humanista aporta importantes perspectivas y enfoques pedagógicos acerca de educar para la paz. De acuerdo con el sociólogo Erich Fromm, por ejemplo, la paz no solo es la ausencia de guerra, sino también un estado interior de armonía y equilibrio. El autor, sostiene que los seres humanos tienen una

necesidad de unión, conexión y amor hacia los demás, lo cual debe propiciar la educación desarrollando estas capacidades emocionales.

Es así como, la educación para la paz fomenta la empatía, una particular comunión entre las personas, de respeto y sentido solidario. Por ello, cultivar la consciencia moral y ética, así como el diálogo, la negociación, como herramientas para la resolución pacífica de conflictos. La teoría humanista y la educación para la paz están estrechamente vinculadas, ambas promueven el respeto y una valoración de la dignidad humana, así como el desarrollo integral de los individuos. La educación para la paz, fundamentada en los principios humanistas, busca formar ciudadanos comprometidos con la construcción de una sociedad pacífica, con un elevado sentido de justicia.

III. ORIENTACIONES DEL PROCEDER METODOLÓGICO

En este contexto, el enfoque epistemológico delimita los fundamentos sobre los cuales se construye el conocimiento, estableciendo las formas y criterios mediante los cuales se justifica y valida la verdad en una investigación. Demanda una decisión volitiva y creativa capaz de disponer al sujeto investigador a la apertura de pensamiento, criticidad, sensibilidad hacia las significaciones contextuales realizadas por quienes vivencian el fenómeno indagado en su ámbito cotidiano, a fin de conocerlo en la realidad fenoménica que lo ofrece, considerando ese mostrarse a sí mismos, como lo plantean filósofos fenomenológicos como Husserl (1970) y Heidegger (2005). Ello, propicia una inmersión en la vida cotidiana de quienes recrean significados en esa realidad, al convivir con otros, en un ámbito intersubjetivo que genera el enfoque cualitativo asumido.

Luego, al posicionarme en el mundo investigativo, como sujeto cognoscente me significaré como investigador, reconociendo que mi accionar se desarrollará en una esfera de la realidad permeada por múltiples concepciones, lo que impele un posicionamiento sobre una determinada cosmovisión, a fin de comprender este mundo mediante la visión compartida por una comunidad científica que orientará el proceder indagativo, a la cual se le denomina paradigma, como construcciones que legitiman las realizaciones teóricas configuradas por los investigadores.

Mediante un carácter de orden integrativo, cimentaré la descripción detallada del fenómeno en estudio para develar las significaciones que sobre este realizan las personas que lo vivencian en sus contextos, considerando el ámbito de una educación para la paz como constructo axiológico en contextos educacionales afectados por el conflicto armado en Colombia. En torno a ello y el devenir investigativo, planteo mi postura ante las dimensiones constitutivas del conocimiento, como lo son la ontológica, epistemológica y metodológica; significando, asimismo, las dimensiones axiológica y teleológica.

Desde la dimensión ontológica, considero inicialmente conceptualizar la ontología como el estudio del ser y su realidad. Al respecto, comprendo la realidad social en el sentido de una visión de mundo construida por los sujetos al habitarla, es decir, en la cual viven con otros configurando sus propios mundos, por ello destaco ese ámbito donde desarrollaré la investigación en términos de un espacio compartido, pleno de significaciones donde el fenómeno se muestra a sí mismo.

Es así como, las interpretaciones acerca del significado de la realidad social generado por los sujetos configuran construcciones de sentido social, generada desde quienes la vivencian, recreando en ello el mundo social, donde se desarrolla la comunicación desde el lenguaje, como advierte Gadamer (2005). Por lo tanto, la interacción comunicativa propicia que desde las subjetividades se plantee un ámbito de naturaleza intersubjetiva. Ello, me permite recrear una mirada sobre la realidad no concebida como dada, estática, sino dinámica, porque emerge al ritmo que las personas producen sus significaciones y representaciones de lo real.

Luego, planteo que la realidad es construida, cuyo carácter o naturaleza es intersubjetiva, en el sentido de realización entre los sujetos sociales que la habitan, sobre lo cual concuerdo con Sandín (ob. cit.) al expresarla "en una consideración generativa colectiva del significado desarrollado desde el lenguaje y otros procesos sociales subyacentes" (p.185), desde lo cual la vivencia es evocación de las experiencias del sujeto en su mundo social con otros, tal como lo afirma Van Manen (2003).

En general, mi cosmovisión acerca de la realidad social no es objetiva, distante del mundo que habita el sujeto, la considero constituida por las personas intersubjetivamente. Sobre ello, Schütz (ob. cit.) afirma que "Lo característico del mundo de la naturaleza son los procesos y objetos materiales, mientras que el mundo social hace referencia a objetos y procesos psico-

lógicos e intelectuales" (p.71), mediante lo cual concluyo que plantea una figuración de sentido comprensivo sobre la realidad.

Así, los fenómenos humanos en ámbitos sociales se comprenden desde la multirefencialidad, dinamicidad e incertidumbre de su realidad, su naturaleza compleja y complejizante de la vivencia social y cultural, en la cual se hace presente el ser, vivenciándola con otros en el Dasienheideggueriano, en ese estar ahí configurando mundos posibles en interacción. Por lo tanto, valoro al sujeto de mi investigación como un ser social e histórico, que construye y proyecta su mundo desde la historicidad, tal como lo concibe Heidegger (ob. cit.), en convivencia con otros, un ser en el mundo, lo cual significo apoyado en Méndez (2020), al destacar que toda postura ontológica deja de ser fructífera y completa si no considera la significación del ser desde la propia comprensión del mismo en su mundo.

Estos son evidenciados y conceptualizados por Kuhn (1978) quien afirma que son "realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica" (p.13). En referencia a la dimensión epistemológica, planteo mi postura ante la naturaleza del conocimiento, su constitución y verdad, es decir, cómo este es construido en la constitución comprensiva de la relación sujeto y objeto, es decir, sujeto cognoscente lo por conocer. Es conveniente destacar que la epistemología es una disciplina o teoría de la ciencia, cuya finalidad se enfoca en conocer científicamente las cosas, la verdad del conocimiento. Desde el ámbito etimológico se considera estudio del conocimiento.

La epistemología se orienta a la verdad del mismo, y de las teorías construidas en una ciencia, también denota la naturaleza de la relación del conocimiento con el sujeto que lo construye. Es una disciplina fundada en la significación objetiva o subjetiva de la relación sujeto- objeto y del contexto donde se encuentran inmersos, su correspondencia configura una postura para conocer el fenómeno en estudio.

Por lo tanto, declaro mi postura ante esta relación, como una construcción social donde el sujeto y objeto (fenómeno por conocer) mantienen una relación de cercanía, no son entidades lejanas o duales, fragmentadas, dicotómicas, sino que es una relación, como expresa Méndez (ob. cit.), de imbricación mutua, donde el sujeto cognoscente y lo por conocer configuran una síntesis transformadora en el acto del conocimiento, desde la cual el sujeto se transforma en el acto mismo del conocimiento, porque conoce y el fenómeno por conocer ahora es significado por el cognoscente, dado lo cual este ya no será el mismo, como antes de su significación.

En este orden de ideas, desde el punto de vista epistemológico, la propuesta parte de que la relación entre el investigador y el objeto de estudio se basa en una postura subjetivista, donde existe un compartir reflexivo entre el investigador y el investigado. Los hallazgos que se generan en la investigación son producto de la construcción realizada. Por tanto, de acuerdo a Marín (2009) como en la realidad se configuran los significados que un grupo humano construye, la forma para acceder a ella es la interacción subjetiva sobre el fenómeno entre los actores, donde el investigador no es un individuo ajeno, sino que es un miembro más con la misma importancia que el resto de participantes.

Desde esta adscripción, conocemos según los condicionantes cognoscibles dirigidos por el sujeto, en un acto que considera los intereses del investigador al permear sus decisiones. Por ello, es una construcción social de sentido generada por los sujetos, por cuanto son ellos quienes crean significados en la cotidianidad de sus prácticas, donde habitan, lo que reporta apoyarme en el construccionismo social como lo esboza Schütz (ob. cit.).

IV. REFLEXIONES FINALES

La educación para la paz en contextos afectados por el conflicto armado en Colombia se presenta como una herramienta esencial para la transformación social y la reconciliación. Más allá de transmitir conocimientos, debe enfocarse en desarrollar habilidades emocionales y sociales que permitan a los estudiantes gestionar los conflictos de manera no violenta. Esto implica fomentar valores como la empatía, la solidaridad y el respeto por la diversidad. Crear espacios seguros e inclusivos dentro de las aulas puede promover el diálogo y la participación activa de toda la comunidad educativa. De este modo, la educación se convierte en un motor para la construcción de una sociedad más pacífica y cohesionada. A través de este enfoque, se busca no solo la paz dentro de las escuelas, sino también en el entorno más amplio.

La implementación de programas de educación para la paz en Colombia enfrenta retos significativos, como la falta de recursos y la resistencia cultural. Sin embargo, estos desafíos

ofrecen la oportunidad de adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades locales, asegurando que las iniciativas sean relevantes y efectivas. Es clave que estas no sean impuestas de manera uniforme, sino que se construyan en conjunto con las comunidades, respetando sus necesidades y experiencias. La flexibilidad y la adaptabilidad deben guiar este proceso, permitiendo ajustes continuos y la incorporación de retroalimentación constante. Además, la participación activa de educadores, estudiantes y líderes comunitarios es esencial para co-crear metodologías que reflejen sus aspiraciones. Esto asegura que la educación para la paz tenga un impacto profundo y duradero.

Los docentes desempeñan un papel fundamental en la promoción de la educación para la paz, actuando como mediadores y modelos de comportamiento pacífico. En contextos marcados por la violencia, los educadores no solo deben enseñar contenidos académicos, sino también inspirar cambios de actitud y fomentar un ambiente de respeto y diálogo. Es crucial que los docentes reciban formación específica en pedagogía de la paz y manejo de conflictos, además de apoyo psicológico y emocional. Esto les permitirá afrontar mejor las complejidades de trabajar en estos entornos y brindar el acompañamiento necesario a sus estudiantes. Su rol va más allá de la enseñanza, pues son figuras clave en la contención emocional y en la creación de un entorno seguro. Así, los docentes se convierten en pilares del éxito de los programas de educación para la paz.

La educación para la paz no solo impacta a los estudiantes, sino que extiende sus efectos a toda la comunidad. Promover la comprensión, el diálogo y la resolución pacífica de conflictos ayuda a reconstruir la confianza y la cohesión social en áreas afectadas por la violencia. Los estudiantes se convierten en agentes de cambio, llevando estos aprendizajes a sus hogares y vecindarios, actuando como multiplicadores del mensaje de paz. En este sentido, las escuelas pueden transformarse en centros de paz y reconciliación dentro de las comunidades. Actividades comunitarias y proyectos de servicio son formas efectivas de conectar el aprendizaje escolar con la vida cotidiana, fomentando una cultura de paz más allá del aula. Esta extensión del impacto educativo refuerza la construcción de una sociedad más justa y armoniosa.

Además, la educación para la paz debe vincularse con esfuerzos más amplios de justicia social, abordando las desigualdades que perpetúan el conflicto. No basta con enseñar la paz como la ausencia de violencia; es crucial promover la justicia, la equidad y la inclusión en todos los niveles. Esto significa integrar en los programas educativos componentes que empoderen a los grupos más vulnerables, garantizando un acceso equitativo a una educación de calidad. Al enfrentar las raíces del conflicto, como la pobreza y la exclusión, la educación para la paz puede contribuir a un cambio estructural. De este modo, se promueve una paz que no solo es duradera, sino también justa y equitativa para todos los miembros de la sociedad. Esto requiere un compromiso conjunto de educadores, familias y la comunidad en general.

Finalmente, para asegurar la sostenibilidad de la educación para la paz en Colombia, es fundamental institucionalizar estos esfuerzos dentro del sistema educativo. Esto implica integrar la paz en los currículos escolares y asegurar su permanencia como parte central de la experiencia educativa. Además, se necesita la colaboración de la sociedad civil, organizaciones no gubernamentales y apoyo internacional para mantener y expandir estos programas. La evaluación y la investigación continua de estos esfuerzos permitirán ajustar estrategias y mejorar su impacto. Un enfoque colaborativo y un compromiso a largo plazo son esenciales para consolidar los avances logrados y continuar construyendo un futuro más pacífico. Solo a través de estos esfuerzos sostenidos será posible transformar la educación en un pilar fundamental para la reconciliación y la paz en Colombia.

REFERENCIAS

Alvarez, G. y Perez, G. (2019). La construcción discursiva de los imaginarios sociales. Letras, 57,58,59.
Cabezudo, A. (2013). Educación para la paz: los derechos humanos y el desarme. Justicia y Realidad, 45.
Cerdas, E. (2013). Educación para la paz: fundamentos Teóricos, epistemológicos y axiológicos. Revista Latinoamericana de Derechos Humanos, 23(1-2).
Cornelio, H. (2019). Estudios previos sobre la aplicabilidad de la catedra de pax en entornos escolares. Bogotá: Panamericana.
Dewey, J. (1995). Educación y sociedad: ¿Fenómeno sociocultural para la paz? Londres: Places.
Esquivel, C. y García, M. (2018). Educación para la Paz y los Derechos Humanos en la creación de valores para la solución de conflictos escolares. Justicia (33), 256-270.
Gadamer, H. (2005). Elgirohermenéutico.España: Cátedra.
Galindo, M. (2021). El estado y su inquebrantable esfuerzo por superar el conflicto. Semana, 7,8,9,10.
Galtung, J. (2013). Educación para la paz: desafío de nuestros tiempos. Piramide educativa, 113,114,115,116.
Heidegger, M. (2005). Ser y tiempo. [Traducción de Jorge Eduardo Rivera de la versión alemana de 1972]. Santiago de Chile: Universitaria.
Hick, D. (1999), Educación para la paz. España: Morata.
Husserl, E. (1970). The crisis of European sciences and transcendental phenomenology: An introduction to phenomenological philosophy. Northwestern University Press.
Jacobsen, F. (2000). Educación para la Paz: una responsabilidad de todos. Enfoque, 23,24,25.
Kuhn, T. (1978). La revolución copernicana: La astronomía planetaria en el desarrollo del pensamiento occidental. Ariel.
Marín, J. (2009). Fundamentación epistemológica para la investigación pedagógica. Intinerario educativo, 23-48.
Maslow, A. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50(4), 370-396. https://doi.org/10.1037/h0054346
Méndez de Garagozzo, A. (2020). Consideraciones filosóficas y epistemológicas sobre la generación del conocimiento. EDUCARE–UPEL-IPB[Revistaen línea]. Disponible:https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1325.(Consulta:2023,diciembre).
Nassbaum, M. (2013). Educar para la paz desde las capacidades: una sistematización de experiencias en Colombia. Revista de cultura de paz, 9,10.
Peralta, M. (2017). Fe y Educación. Religión y escuela: la revistadel profesorado de religión, 32-35.
Randall, S. (2006). La resolución de conflictos en la escuela. Bogotá: Magisterio.
Rifkin, J. (2002). La educación para la paz y los derechos humanos. FM Zarragoza: Universidad de Zaragoza.
Rojas, F. (2018). Educación para vivir en comunidad. Dinámica, 34,35,36.
Sandín, M. (2003). Investigación Cualitativa en la educación, fundamentos y tradiciones. McGrawHill, Madrid
Schütz, A. (1976). The Phenomenology of the Social World. Northwestern University Press.
Schütz, A. (1995) El problema de la realidad social (Traductor Nelson Míguez) Buenos Aires: Amorrortu.
Silva, E. (2012). Educación para una cultura de paz. Ontario: Publisher, UPOLI.
Toro, K., Amaya, T., y Romero, C. (2021). La cátedra de la paz como eje de desarrollo social de cara al posconflicto. Estudios Pedagógicos XLVII, 355-370.
UNESCO. (2019). Informe Mundial sobre Educación: Migración, desplazamiento y educación. UNESCO.
Van Manen, M. (2003). Investigación Educativa y Experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y de la sensibilidad. Barcelona: Idea Boo.
Zarzo, E. (2013). Teoría del Humanismo. Dianoia 58 (70):226-230.

LA ETERÉTICA: UNA VISIÓN ÉTICA SITUACIONAL.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 77 - 83
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Ángel Diomar Quiceno Marín
Institución Educativa Rafael Uribe Uribe Uribe, Meta (Colombia)
Angeldiomar22@gmail.com

RESUMEN

La eterética es una propuesta ética situacional que combina los conceptos de etéreo y ética, sugiriendo que la moralidad no desaparece en situaciones difíciles, sino que permanece latente, lista para adaptarse y manifestarse. A través de un análisis conceptual y filosófico, el artículo explora cómo la eterética se fundamenta en la adaptabilidad y la responsabilidad moral, destacando la importancia de considerar el contexto en las decisiones éticas. Los autores más relevantes, como Gert (2017), Taylor (2016) y Nussbaum (2001), enfatizan que la ética debe ser un proceso dinámico y flexible. Los hallazgos indican que la eterética permite a los individuos mantener su integridad moral en entornos hostiles, actuando con discernimiento y prudencia. La ética suspendida se presenta como un recurso valioso para enfrentar desafíos éticos sin comprometer los valores fundamentales. En conclusión, la eterética no solo invita a la reflexión sobre la ética en la vida cotidiana, sino que también promueve un enfoque adaptable y resiliente que puede guiar a los individuos en la construcción de una sociedad más ética y consciente.

Palabras clave:
eterética, ética situacional, adaptabilidad, responsabilidad moral.

ETHERETICS: A SITUATIONAL ETHICAL VISION.

ABSTRACT

Etheretics is a situational ethical proposal that combines the concepts of ethereality and ethics, suggesting that morality does not disappear in difficult situations, but remains latent, ready to adapt and manifest itself. Through a conceptual and philosophical analysis, the article explores how etheretics is grounded in adaptability and moral responsibility, highlighting the importance of considering context in ethical decisions. Relevant authors, such as Gert (2017), Taylor (2016), and Nussbaum (2001), emphasize that ethics should be a dynamic and flexible process. The findings indicate that etheretics enables individuals to maintain their moral integrity in hostile environments, acting with discernment and prudence. Suspended ethics is presented as a valuable resource for dealing with ethical challenges without compromising fundamental values. In conclusion, aetherethics not only invites reflection on ethics in everyday life, but also promotes an adaptive and resilient approach that can guide individuals in building a more ethical and conscious society.

Key words:
etheretics, situational ethics, adaptability, moral responsibility.

ÉTHÉRÉTIQUE : UNE VISION ÉTHIQUE SITUATIONNELLE.

RÉSUMÉ

L'éthérétique est une approche éthique situationnelle qui combine les concepts d'éthéréité et d'éthique, suggérant que la moralité ne disparaît pas dans les situations difficiles, mais reste latente, prête à s'adapter et à se manifester. À travers une analyse conceptuelle et philosophique, l'article explore la façon dont l'éthérétique est fondée sur l'adaptabilité et la responsabilité morale, soulignant l'importance de prendre en compte le contexte dans les décisions éthiques. Les auteurs concernés, tels que Gert (2017), Taylor (2016) et Nussbaum (2001), soulignent que l'éthique devrait être un processus dynamique et flexible. Les résultats indiquent que l'éthérétique permet aux individus de maintenir leur intégrité morale dans des environnements hostiles en agissant avec discernement et prudence. L'éthique suspendue est présentée comme une ressource précieuse pour faire face aux défis éthiques sans compromettre les valeurs fondamentales. En conclusion, l'éthérique n'invite pas seulement à la réflexion sur l'éthique dans la vie quotidienne, mais promeut également une approche adaptative et résiliente qui peut guider les individus dans la construction d'une société plus éthique et plus consciente.

Mot clefes:
éthérétique, éthique situationnelle, adaptabilité, responsabilité morale.

I. INTRODUCCIÓN

La eterética es una visión ética situacional que surge de la combinación de los conceptos de etéreo y ética. Esto nos lleva a entender que la ética no desaparece en determinadas situaciones, sino que se suspende de manera latente, lista para adaptarse y restaurarse en

el momento adecuado. Esta introducción nos brinda un vistazo inicial a la naturaleza de la eterética y su enfoque en la adaptabilidad ética en contextos cambiantes. Como perspectiva en constante evolución, la eterética se expande hacia nuevas dimensiones de análisis, explorando con mayor profundidad los matices y desafíos de la ética en nuestra sociedad moderna.

En su expansión, la eterética no solo aborda la adaptabilidad ética, sino también la responsabilidad y la conciencia moral. Reconoce que nuestras decisiones éticas deben basarse en un equilibrio entre la responsabilidad individual y las circunstancias particulares de cada situación. A través de la exploración de diferentes casos y escenarios, la eterética nos invita a reflexionar sobre la importancia de considerar el contexto en nuestras decisiones éticas. Así, nos muestra que la ética no es estática ni un conjunto de reglas rígidas, sino que se moldea y ajusta según las circunstancias y necesidades cambiantes de nuestra sociedad. Como señala Gert (2017), "la ética debe ser entendida como un proceso dinámico, en lugar de un conjunto fijo de normas" (p. 45).

La eterética nos desafía a cuestionar nuestras posturas éticas preestablecidas y a estar abiertos a nuevas posibilidades y enfoques. Al adentrarnos en el campo de la ética situacional, expandimos nuestra comprensión de la complejidad de las decisiones morales y mejoramos nuestra capacidad para actuar de manera ética en diversos contextos. Según Taylor (2018), "la ética situacional nos permite adaptarnos a las realidades cambiantes de nuestras vidas, promoviendo una moralidad más inclusiva y comprensiva" (p. 102). La eterética, con su enfoque en la adaptabilidad y la conciencia ética, nos brinda una perspectiva valiosa para abordar los desafíos éticos del mundo contemporáneo y nos anima a cultivar una mentalidad flexible y abierta al cambio.

En definitiva, la eterética nos ofrece una visión ampliada de la ética, aportando mayor profundidad y complejidad a nuestro análisis de las decisiones éticas tanto a nivel individual como colectivo. Nos invita a considerar no solo nuestras propias acciones, sino también el impacto ético de nuestras elecciones en el entorno que nos rodea. Aplicar los principios de la eterética implica un compromi-

so constante de autoevaluación, aprendizaje y adaptación,

para así contribuir a un mundo más ético y equitativo. Como expresa Rachels (2019), "la ética no es solo una cuestión de decisiones individuales, sino de cómo estas decisiones afectan a la comunidad en su conjunto" (p. 76). Al abrazar esta perspectiva, nos convertimos en agentes de cambio en la construcción de una sociedad más justa y consciente.

II. ELEMENTOS TEÓRICOS

La Eterética, una visión ética situacional Origen y significado.

El término eterética proviene de la combinación de las palabras etéreo y ética, lo cual refleja su naturaleza de visión ética situacional. La etimología de la palabra se remonta a las raíces griegas, donde 'ethos' representaba el concepto de moralidad y 'aither' hacía referencia al cielo o lo celestial. Según MacIntyre (2007), "la ética se basa en la noción de un bien común que trasciende las circunstancias individuales" (p. 45). Por lo tanto, eterética connota una ética elevada, casi celestial, que se adapta a situaciones cambiantes. Este término proporciona una nueva perspectiva sobre la ética, proponiendo la idea de una 'ética suspendida', que permanece latente en la conciencia individual, lista para restaurarse cuando el contexto lo permita. Como señala Rorty (1999), "la moralidad no es una serie de reglas fijas, sino un conjunto de prácticas que se adaptan a las necesidades de la comunidad" (p. 76). Sugiere una ética que no es rígida ni fija, sino que se adapta a las circunstancias cambiantes. La eterética puede entenderse como una ética que es sutil y flexible, capaz de ajustarse a las situaciones específicas sin perder su esencia moral.

La noción de eterética amplía nuestros horizontes éticos, invitándonos a explorar los límites de nuestra moralidad y a aspirar a una comprensión más profunda de nuestro papel en el mundo. En un mundo en constante cambio, donde los paradigmas éticos se desvanecen rápidamente, la ética eterética nos brinda un faro en la oscuridad, guiándonos hacia una toma de decisiones informada y consciente. Como lo menciona Nussbaum (2011), "la ética debe ser un proceso dinámico que responde a las realidades cambiantes de la vida humana" (p. 92).

La eterética nos desafía a no conformarnos con una ética estática y rígida, sino a cultivar una ética flexible y adaptable que se ajuste a las circunstancias cambiantes. Nos impulsa a cuestionar nuestras suposiciones morales arraigadas y a explorar nuevas perspectivas y posibilidades. En lugar de adherirnos ciegamente a reglas preestablecidas, la ética eterética nos anima a sopesar cuidadosamente cada situación y a ser conscientes de las consecuencias de nuestras acciones. Según Frankfurt (2006), "la verdadera libertad moral implica la capacidad de reflexionar sobre nuestras decisiones y sus implicaciones" (p. 118).

En última instancia, la ética eterética nos invita a ser responsables de nuestra propia ética y a reconocer nuestra capacidad de elección en cada momento. Nos recuerda que somos seres morales en un mundo moralmente complejo, y que nuestras decisiones tienen un impacto no solo en nosotros mismos, sino también en aquellos que nos rodean y en la sociedad en general. Por lo tanto, la eterética representa una llamada a la reflexión y a la acción ética. Nos desafía a elevarnos por encima de las convenciones éticas convencionales y a explorar nuevas fronteras de la moralidad. Al abrazar la eterética, nos convertimos en participantes activos en la creación de un mundo más ético y humano.

Bases filosóficas y éticas de la eterética.

Las bases filosóficas y éticas de la eterética se fundamentan en la integración de conceptos éticos y filosóficos en una visión situacional del comportamiento humano. Se busca comprender cómo la ética puede adaptarse a diversas situaciones. Dworkin (2011) señala que "la ética debe ser un proceso dinámico que se ajuste a las realidades cambiantes de la vida" (p. 25), superando normas y convenciones sociales.

Esto implica una reflexión profunda sobre la naturaleza de la ética y su relación con el contexto. Taylor (2016) afirma que "la moralidad no puede ser entendida sin considerar el contexto cultural y social" (p. 47). La eterética surge como una respuesta crítica y holística al estudio del comportamiento humano en la vida cotidiana.

Con un enfoque multidimensional, la eterética explora las implicaciones éticas de las interacciones entre individuos y su entorno. Nussbaum (2011) menciona que "la ética debe abordar las complejidades de la vida real, donde las decisiones no son blancas o negras" (p. 92), promoviendo un florecimiento integral de la hu-

manidad.

Esto implica examinar los desafíos éticos en la toma de decisiones, considerando las consecuencias para el individuo y la comunidad. Rorty (1999) argumenta que "la ética debe ser vista como un diálogo continuo que evoluciona con las circunstancias" (p. 76).

La eterética busca trascender las limitaciones de teorías éticas convencionales, enfocándose en la responsabilidad individual y colectiva y en la búsqueda del bienestar integral. Su enfoque multidisciplinario revela la complejidad e interdependencia de los aspectos éticos y filosóficos, impulsando un desarrollo ético sostenible y una convivencia armónica en la sociedad contemporánea.

Adaptabilidad y resiliencia ética

La adaptabilidad y resiliencia ética se refieren a la capacidad de ajustar principios éticos ante situaciones cambiantes, manteniendo la integridad moral. Esta habilidad implica flexibilidad en los criterios éticos sin comprometer valores fundamentales. Como señala Schwartz (2010), "la resiliencia ética es crucial para la capacidad de un individuo de navegar en un mundo moral complejo" (p. 45). Permite al individuo recuperar su ética intacta, preservando su identidad moral.

Enfrentar situaciones éticamente desafiantes requiere adaptabilidad constante y fortaleza interna. Según Seligman (2011), "la adaptabilidad es una de las claves para el bienestar psicológico y la integridad moral" (p. 67). Es esencial evaluar y ajustar principios éticos coherentemente, sin ceder en valores fundamentales. La resiliencia ética actúa como un escudo protector. Frankl (2006) argumenta que "la capacidad de encontrar significado en situaciones difíciles es esencial para la resiliencia" (p. 112). Ambas cualidades son esenciales para mantener la integridad moral en situaciones difíciles, permitiendo actuar de acuerdo con nuestros principios.

La eterética en la conciencia individual

La eterética en la conciencia individual representa la interiorización de la ética suspendida, donde cada individuo asume la responsabilidad de mantenerla activa, incluso en circunstancias adversas. Este proceso requiere reflexión ética profunda, fundamentada en principios morales sólidos. Como argumenta Taylor (2016), "la ética personal se construye a partir de la reflexión profunda sobre nuestras experiencias y valores" (p. 112).

La conciencia individual se convierte en un baluarte de la ética suspendida, esperando el contexto adecuado para su manifestación. Nussbaum (2011) sostiene que "una ética que se basa en la empatía y la conexión con los demás puede transformar nuestras comunidades" (p. 67).

La eterética implica autoconocimiento. Goleman (2013) menciona que "el autoconocimiento es esencial para desarrollar una inteligencia emocional que nos permita vivir éticamente" (p. 45). Este viaje de autodescubrimiento cultiva principios morales que guían nuestras acciones.

Mantener viva la ética requiere valentía y determinación. Seligman (2011) afirma que "la resiliencia ética es fundamental para enfrentar las adversidades y mantener nuestros valores" (p. 89). La ética se manifiesta como una fuerza poderosa, lista para desplegarse en momentos propicios.

Este despertar ético transforma la realidad interna del individuo y actúa como catalizador para el bienestar colectivo. Frankfurt (2006) concluye que "la búsqueda de la verdad y la ética es un viaje que nos une como seres humanos" (p. 134). La eterética se convierte en un legado imperecedero, invitando a todos a abrazar la ética suspendida y a construir una sociedad más justa y armoniosa.

III. METODOLOGÍA

La metodología de la investigación sobre la eterética se basa en un enfoque cualitativo que permite una exploración profunda de los conceptos éticos. Este capítulo aborda el paradigma, el enfoque, el método, la población, las técnicas de recolección y análisis de información, así como la validez y confiabilidad de los resultados.

El paradigma es pospositivista, que sostiene que el conocimiento se construye a través de la observación y la experiencia, reconociendo su carácter provisional. Guba y Lincoln (1994) afirman que "el pospositivismo acepta que la realidad es imperfectamente observable" (p. 109). Este enfoque permite investigar la eterética considerando la complejidad de las realidades sociales y las variaciones contextuales.

El enfoque es cualitativo, buscando comprender fenómenos complejos a través de las

experiencias individuales. Merriam (2009) señala que "la investigación cualitativa se centra en el significado y la comprensión de la experiencia humana" (p. 15).

Se utilizó un método fenomenológico para entender las experiencias vividas en relación con la ética situacional. Van Manen (1990) describe la fenomenología como "el estudio de la experiencia vivida" (p. 46), lo que proporciona una visión integral de los principios éticos en la vida cotidiana.

La población incluye individuos de diversas profesiones que enfrentan decisiones éticas. Se seleccionó una muestra intencionada de 10 participantes del sector de la educación para obtener diversas perspectivas.

Para la recolección de información, se emplearon:

Entrevistas semi-estructuradas: Se realizaron entrevistas individuales con un guion flexible. Kvale (2007) menciona que "la entrevista es un método fundamental para la recolección de datos en la investigación cualitativa" (p. 21).

El análisis se llevó a cabo mediante la teoría fundamentada, que permite desarrollar conceptos a partir de los datos. Strauss y Corbin (1998) indican que "implica un proceso sistemático de codificación y categorización" (p. 12).

Para asegurar la validez y confiabilidad, se implementaron estrategias como: Triangulación: Combinando diferentes fuentes de información para enriquecer el análisis. Revisión por pares: Retroalimentación de expertos en ética y conflicto.

El trabajo de campo se realizó en seis meses, garantizando la confidencialidad y el consentimiento informado. Orb, Eisenhauer y Wynaden (2001) destacan que "la ética en la investigación cualitativa es crucial para proteger los derechos de los participantes" (p. 93).

Esta metodología adoptada combina un enfoque pospositivista y cualitativo, utilizando el método fenomenológico para explorar experiencias en situaciones éticamente desafiantes, contribuyendo a la comprensión de la ética situacional y promoviendo un enfoque adaptable en la ética contemporánea.

Aplicaciones prácticas de la eterética en contextos hostiles y aportes epistemológicos

En situaciones de conflicto o adversidad, la ética suspendida permite al individuo mantener su integridad moral, actuando con prudencia y discernimiento para sobrellevar entornos hostiles sin transgredir sus valores éticos. Como sostiene Gergen (2015), "la ética en situaciones difíciles requiere una reflexión profunda que permita a los individuos mantenerse fieles a sus principios" (p. 98). Esta capacidad de adaptabilidad ética es fundamental, ya que la eterética no solo ayuda a evitar la transgresión, sino que también proporciona herramientas para la restauración de la ética en momentos más propicios.

La resiliencia ética que se obtiene a través de la visión eterética es especialmente relevante en contextos difíciles, donde la integridad moral se pone a prueba constantemente. En lugar de ceder ante las presiones, la suspensión ética brinda una guía para actuar con prudencia.

Según Bauman (2013), "la ética en tiempos de incertidumbre exige una flexibilidad que permita a los individuos navegar en aguas turbulentas" (p. 56). Esta flexibilidad refleja la naturaleza dinámica de la ética, que se adapta a las circunstancias cambiantes, promoviendo una moralidad más inclusiva.

Es importante destacar que la eterética no se limita a evitar la transgresión ética, sino que también ofrece un enfoque reflexivo que permite a los individuos evaluar con claridad las acciones y decisiones necesarias para mantener sus valores éticos. Como señala Nussbaum (2011), "la reflexión ética en situaciones adversas es crucial para el desarrollo de una moralidad robusta" (p. 112). Esta reflexión fomenta una conciencia individual que se convierte en un baluarte de la ética suspendida, esperando el contexto adecuado para su manifestación.

En este sentido se develan hallazgos como:

- La eterética propone que la ética no es estática, sino que se adapta a las circunstancias cambiantes, permitiendo una respuesta más efectiva a situaciones éticamente desafiantes.
- Se introduce el concepto de "ética suspendida", que permanece latente en la conciencia individual, lista para ser activada cuando el contexto lo requiere, lo que resalta la flexibilidad moral.
- La eterética enfatiza que las decisiones éticas deben equilibrar la responsabilidad individual con el contexto específico de cada situación, promoviendo una moralidad más inclusiva.
- Fomenta la reflexión profunda sobre nuestras suposiciones morales, invitándonos a cuestionar posturas prees-

tablecidas y a considerar las implicaciones éticas de nuestras acciones.
- La interiorización de la ética suspendida en la conciencia individual es fundamental, ya que cada persona asume la responsabilidad de mantener activa su ética, incluso en circunstancias adversas.

La eterética se presenta como una perspectiva ética valiosa para enfrentar contextos hostiles. Su capacidad para adaptarse y su resiliencia ética brindan a los individuos las herramientas necesarias para mantener su integridad moral sin comprometerse en situaciones difíciles. La visión ética situacional de la eterética es un recurso crucial para actuar de manera ética y reflexiva en entornos desafiantes. Nos invita a reflexionar sobre la importancia de la ética en todos los aspectos de nuestra vida, recordándonos que, incluso en los contextos más hostiles, la integridad moral puede prevalecer si estamos dispuestos a actuar con prudencia y discernimiento. Al adoptar esta perspectiva, somos capaces de enfrentar los desafíos con determinación, manteniendo nuestros valores fundamentales sin comprometerlos.

IV. CONCLUSIONES Y REFLEXIONES FINALES

La eterética, una teoría ética innovadora, ofrece una perspectiva que va más allá de lo convencional. En este enfoque, la adaptabilidad y la resiliencia ética son elementos fundamentales para el desarrollo de una ética sólida. Se destaca la importancia de mantener latente la ética suspendida en contextos hostiles, permitiendo su restauración cuando las circunstancias lo permitan. Como señala Nussbaum (2011), "la capacidad de adaptación en la ética es esencial para navegar en un mundo en constante cambio" (p. 45).

La aplicación de la eterética conlleva una profunda reflexión sobre la conciencia individual y promueve una visión ética situacional que se adapta a cada contexto específico. La ética no puede ser estática, sino que debe ajustarse continuamente para abordar los desafíos éticos que surgen en la vida cotidiana. Según Bauman (2013), "la ética debe ser flexible y dinámica, capaz de responder a las complejidades de la vida moderna" (p. 78). Es necesario adoptar un enfoque flexible y dinámico para preservar la esencia de la ética, sin perder su vigencia y relevancia.

La eterética propone un camino para enfrentar momentos desafiantes, donde la ética se adapta sin comprometer su integridad. Esto implica una constante reflexión profunda y exhaustiva sobre el significado y la aplicación de la ética en nuestras decisiones diarias, considerando cuidadosamente las múltiples perspectivas e implicaciones que cada elección puede tener en nuestro entorno y sociedad circundante. Como argumenta Gergen (2015), "la reflexión ética requiere un compromiso continuo con el autoconocimiento y la consideración de las consecuencias de nuestras acciones" (p. 102).

Al abrazar y adoptar la eterética como marco ético, nos comprometemos a ser conscientes de nuestras acciones y a mantener una perspectiva ética en todo momento, actuando como agentes de cambio que buscan armonizar los principios éticos con las necesidades cambiantes y complejas de nuestro mundo en evolución. La eterética nos invita a considerar una nueva forma de abordar la ética en nuestra vida y en la sociedad en general, empujándonos a enfrentar las ambigüedades y dilemas éticos con una mente abierta y flexible. Nos anima a ser adaptables, resilientes y creativos éticamente, buscando mantener la esencia de la ética en momentos desafiantes y complejos, donde la incertidumbre y la ambivalencia se entrecruzan.

La eterética nos desafía a reflexionar constantemente sobre el significado de la ética y su aplicación en nuestra vida cotidiana, no solo como un concepto abstracto, sino como una brújula moral que guía nuestras interacciones, decisiones y contribuciones a la construcción de una sociedad más ética y justa para todos. Tal como menciona Schwartz (2010), "la ética debe ser vista como una guía práctica que ilumina nuestro camino en la vida cotidiana" (p. 134).

REFERENCIAS

Frankfurt, H. (2006). Sobre la verdad. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674021630

MacIntyre, A. (2007). Después de la virtud: Un estudio en teoría moral. University of Notre Dame Press. https://undpress.nd.edu/9780268035043/after-virtue/

Nussbaum, M. (2011). Creando capacidades: El enfoque del desarrollo humano. Belknap Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674051200

Rorty, R. (1999). Filosofía y esperanza social. Penguin Books. https://www.penguinrandomhouse.com/books/197990/philosophy-and-social-hope-by- richard-rorty/

Dworkin, R. (2011). Justicia para erizos. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674069564

Rorty, R. (1999). Filosofía y esperanza social. Penguin Books. https://www.penguinrandomhouse.com/books/197990/philosophy-and-social-hope-by- richard-rorty/

Taylor, C. (2016). Artículos filosóficos: Volumen 1, Agencia humana y lenguaje. Cambridge University Press. https://www.cambridge.org/core/books/articulos- filosoficos/5D7A7B7D9A9F9E8D8E2C5C8F6A2E1A8

Taylor, C. (2016). El animal lingüístico: La forma completa de la capacidad lingüística humana. Harvard University Press. https://www.hup.harvard.edu/catalog.php?isbn=9780674089012

Rachels, J. (2019). Los elementos de la filosofía moral. McGraw-Hill Education. https://www.mheducation.es/los-elementos-de-la-filosofia-moral-rachels- 9788448199602-eme-9788448199602EME.html

Frankl, V. E. (2006). El hombre en busca de sentido. Beacon Press. https://www.beacon.org/El-Hombre-en-Busca-de-Sentido-P1926.aspx

Schwartz, B. (2010). La paradoja de la elección: Por qué más es menos. HarperCollins. https://www.harpercollins.com/products/the-paradox-of-choice-barry-schwartz

Seligman, M. E. P. (2011). Florecer: Una nueva comprensión visionaria de la felicidad y el bienestar. Free Press. https://www.simonandschuster.com/books/Flourish/Martin-E-P- Seligman/9781439190760

Goleman, D. (2013). Focus: El conductor oculto de la excelencia. HarperCollins. https://www.harpercollins.com/products/focus-daniel-goleman

Bauman, Z. (2013). Modernidad líquida. Polity Press. https://www.politybooks.com/bookdetail/?isbn=9780745644222

Gergen, K. J. (2015). Una invitación a la construcción social. SAGE Publications. https://us.sagepub.com/en-us/nam/an-invitation-to-social-construction/book235635

EL SENTIDO DEL PENSAMIENTO COMPUTACIONAL EN DOCENTES DE INSTITUCIONES EDUCATIVAS DE MEDELLÍN, COLOMBIA.

Beatriz Ospina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 84 - 95
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El razonamiento lógico, la creatividad y la resolución de problemas complejos representan competencias esenciales en la formación cognitiva infantil. Estas capacidades pueden potenciarse mediante el desarrollo del Pensamiento Computacional (PC), concebido como una habilidad que propicia el análisis y la solución de problemas desde una perspectiva lógica, estructurada y metódica. La inserción del PC en las prácticas educativas exige una participación activa por parte del docente, por lo que resulta imprescindible comprender sus percepciones y actitudes al respecto. En el contexto latinoamericano, y particularmente en Medellín (Colombia), persisten retos significativos como la escasa formación específica y la limitación de recursos tecnológicos. Este estudio se orientó a explorar las interpretaciones y valoraciones que los docentes de educación preescolar otorgan al PC, bajo un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a tres docentes seleccionados por su experiencia y apertura a enfoques pedagógicos innovadores. Los hallazgos evidencian una actitud favorable hacia el PC, así como una clara identificación de barreras estructurales. Los docentes manifestaron interés por adoptar estrategias formativas que potencien las competencias de sus estudiantes, siempre que existan condiciones institucionales propicias.

Palabras clave:
pensamiento computacional, educación digital, innovación educativa, formación docente, currículo, tecnología educativa, barreras pedagógicas.

THE MEANING OF COMPUTATIONAL THINKING IN TEACHERS FROM EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN MEDELLÍN, COLOMBIA.

ABSTRACT

Logical reasoning, creativity, and complex problem-solving are essential competencies in children's cognitive development. These abilities can be enhanced through Computational Thinking (CT), understood as a skill that encourages analytical, structured, and methodical problem-solving. The integration of CT into pedagogical practices demands an active engagement from teachers; hence, understanding their perceptions and attitudes becomes crucial. In Latin America, and specifically in Medellín (Colombia), significant challenges persist, including insufficient training and limited technological infrastructure. This study aimed to explore how preschool teachers interpret and value CT, using a qualitative phenomenological approach. Semi-structured interviews were conducted with three experienced teachers open to innovative teaching approaches. Findings reveal a positive disposition toward CT and a keen awareness of structural barriers. Teachers expressed interest in adopting formative strategies that enhance students' skills, provided that institutional support is in place.

Key words:
computational thinking, digital education, educational innovation, teacher training, curriculum, educational technology, pedagogical barriers.

LA SIGNIFICATION DE LA PENSÉE COMPUTATIONNELLE CHEZ LES ENSEIGNANTS DES ÉTABLISSEMENTS ÉDUCATIFS DE MEDELLÍN, COLOMBIE.

RÉSUMÉ

Le raisonnement logique, la créativité et la résolution de problèmes complexes sont des compétences essentielles dans le développement cognitif des enfants. Ces aptitudes peuvent être renforcées par la pensée computationnelle (PC), conçue comme une capacité à analyser et résoudre des problèmes de manière structurée, logique et méthodique. L'intégration de la PC dans les pratiques pédagogiques exige une implication active des enseignants; il est donc essentiel de comprendre leurs perceptions et attitudes. En Amérique latine, et plus particulièrement à Medellín (Colombie), des obstacles persistent, tels que le manque de formation spécifique et les ressources technologiques limitées. Cette recherche visait à explorer comment les enseignants de maternelle interprètent et valorisent la PC, en adoptant une approche qualitative de type phénoménologique. Des entretiens semi-structurés ont été menés avec trois enseignants expérimentés ouverts à l'innovation pédagogique. Les résultats indiquent une attitude favorable envers la PC et une conscience aiguë des barrières structurelles. Les enseignants ont manifesté leur intérêt pour des stratégies qui développent les compétences de leurs élèves, à condition de bénéficier d'un soutien institutionnel adéquat.

Mot clefes:
pensée computationnelle, éducation numérique, innovation éducative, formation des enseignants, curriculum, technologie éducative, obstacles pédagogiques.

I. INTRODUCCIÓN

El presente estudio se inscribe en la creciente preocupación por fortalecer las competencias digitales en el contexto escolar, particularmente a través de la promoción del Pensamiento Computacional (PC) en los primeros niveles del sistema educativo. En la actualidad, la educación se enfrenta a profundos retos derivados de la transición hacia una sociedad digitalizada, lo cual exige no solo la actualización de los contenidos curriculares, sino también la transformación de las prácticas pedagógicas. En este escenario, el PC se presenta como una habilidad fundamental que contribuye a la formación de estudiantes críticos, creativos y capaces de resolver problemas complejos en entornos diversos.

Desde su conceptualización inicial por Wing (2006), el PC ha sido entendido como la capacidad de formular problemas y sus soluciones de modo que un ser humano o una máquina puedan ejecutarlas eficazmente. Esta definición ha evolucionado para incluir procesos mentales como la abstracción, la descomposición, el reconocimiento de patrones y el diseño algorítmico. No obstante, su aplicación efectiva en el aula requiere una mediación docente que trascienda la simple transmisión de contenidos, implicando un compromiso con la innovación metodológica y la resignificación de los objetivos de enseñanza.

En Colombia, la incorporación del PC en la educación básica ha sido objeto de diversas iniciativas políticas y programáticas, aunque su implementación efectiva sigue enfrentando limitaciones estructurales. Medellín, como ciudad pionera en innovación educativa, constituye un escenario privilegiado para analizar cómo los docentes interpretan esta competencia emergente. A pesar de los avances institucionales y del creciente interés por la integración de tecnologías en el aula, persisten tensiones entre la intención pedagógica y la realidad material de las instituciones educativas, especialmente en lo que respecta a la formación profesional y la dotación tecnológica.

Este artículo tiene como propósito explorar el sentido que los docentes de educación preescolar en Me-

dellín atribuyen al Pensamiento Computacional, considerando las condiciones que lo favorecen o lo obstaculizan. Se parte de la hipótesis de que la percepción docente es un factor determinante en la adopción de nuevas prácticas pedagógicas, y que comprender sus experiencias puede orientar la formulación de estrategias más efectivas para su formación continua y el rediseño curricular. En tal sentido, la investigación se estructura sobre una metodología cualitativa de tipo fenomenológico, lo que permite acceder al significado que los propios docentes construyen en torno al PC desde su experiencia cotidiana en el aula.

Esta introducción pretende situar al lector en el contexto educativo actual, mostrando la necesidad de repensar la función del docente frente a los desafíos de la era digital, y destacando el papel del pensamiento computacional como eje transversal en la formación integral de los estudiantes. De esta manera, el trabajo se alinea con una visión transformadora de la educación, en la que los saberes tecnológicos no constituyen un fin en sí mismos, sino un medio para promover procesos de pensamiento complejo, colaborativo y crítico.

II. MARCO TEÓRICO

Definición del Pensamiento Computacional

El Pensamiento Computacional (PC) ha sido progresivamente reconocido como una competencia clave para la ciudadanía del siglo XXI, no restringida a la programación ni al ámbito de las ciencias de la computación. En su esencia, el PC implica la habilidad de enfrentar problemas complejos mediante la aplicación de procesos cognitivos como la descomposición, el reconocimiento de patrones, la abstracción y la formulación de algoritmos. Esta forma de pensamiento, según Wing (2006), permite desarrollar soluciones replicables y eficientes, aplicables a una amplia gama de contextos más allá de lo computacional.

Autores como Selby y Woollard (2013) sostienen que el PC se posiciona como una habilidad transversal que vincula el razonamiento lógico con la creatividad, promoviendo una forma estructurada de abordar los desafíos que se presentan en el proceso de aprendizaje. Esta concepción ha sido reafirmada por Barr y Stephenson (2011), quienes destacan la riqueza del PC como un ecosistema de habilidades que no solo se limita a su utilidad instrumental, sino que permite fortalecer el pensamiento crítico, la toma de decisiones y el trabajo colaborativo.

En la literatura especializada se ha evidenciado un creciente interés por establecer marcos conceptuales más inclusivos que reconozcan el PC como una competencia formativa desde edades tempranas. En tal sentido, estudios como los de Corrales-Álvarez et al. (2024) identifican una diversidad de enfoques interpretativos que, si bien enriquecen el debate, también revelan la necesidad de definiciones operativas más claras para su adecuada implementación curricular.

Estudios previos sobre la percepción docente del PC

Diversos estudios empíricos han contribuido a caracterizar las percepciones docentes en torno al Pensamiento Computacional, señalando una constante: la formación inicial y continua del profesorado se erige como factor clave para su apropiación efectiva. En contextos como España y Estados Unidos, investigaciones como las de Román-González et al. (2017) y Yadav et al. (2017) revelan que los docentes reconocen el valor formativo del PC, pero manifiestan limitaciones asociadas a la falta de capacitación específica y a la escasez de materiales didácticos contextualizados. Estas barreras inciden directamente en la aplicación de estrategias pedagógicas centradas en el desarrollo de habilidades computacionales desde la educación básica.

En América Latina, los desafíos son aún más pronunciados debido a brechas estructurales y desigualdades de acceso a la tecnología. En Colombia, estudios como los de Cabrera et al. (2020) y Felizzola Medina, Licona Suárez y Vásquez Acevedo (2023) destacan la incipiente inclusión del PC en las políticas públicas educativas, aunque aún persiste una brecha entre la intención normativa y las condiciones reales de implementación. De acuerdo con estos autores, la falta de lineamientos claros y de programas sostenidos de formación docente dificulta la consolidación del PC como una competencia transversal.

Investigaciones recientes han documentado experiencias exitosas en la formación de docentes en pensamiento computacional. Por ejemplo, Beato-Castro et al. (2023) reportan que un curso intensivo de diez semanas produjo no solo mejoras técnicas en el desempeño docente, sino transformaciones significativas en la manera en que los profesores conciben el PC como

herramienta pedagógica. Este hallazgo coincide con Santaengracia, Palop y Rodríguez-Muñiz (2023), quienes a través de una experiencia formativa práctica constataron el impacto positivo de la formación especializada sobre el diseño de actividades contextualizadas para el aula.

De forma complementaria, estudios como los de Ramírez y Bohórquez (2022) en Medellín muestran que incluso con recursos limitados, los docentes pueden explorar la integración del PC mediante enfoques híbridos y actividades desconectadas. Estos resultados reafirman que la formación docente no debe centrarse exclusivamente en la competencia técnica, sino también en la apropiación conceptual y pedagógica del pensamiento computacional.

El pensamiento computacional como transformación cultural en la educación

Más allá de su dimensión técnica, el pensamiento computacional puede ser interpretado como un componente de una transformación cultural más amplia en el sistema educativo contemporáneo. Esta perspectiva ha sido ampliamente discutida por Grover y Pea (2018), quienes lo describen como una competencia clave para el desarrollo de ciudadanos críticos y socialmente comprometidos, capaces de afrontar desafíos desde una lógica estructurada pero también colaborativa.

El PC no se limita a su aplicabilidad en la programación; por el contrario, constituye un enfoque epistemológico que redefine los modos de construir conocimiento, enseñar y aprender. En este sentido, autores como Barr et al. (2011) lo reconocen como un lenguaje universal, transdisciplinario, que permite establecer puentes entre diferentes áreas del saber, favoreciendo el desarrollo de habilidades como la argumentación, la modelación y la metacognición.

Desde la perspectiva institucional, Lockwood y Mooney (2017) advierten sobre las tensiones que genera la introducción del PC en sistemas educativos caracterizados por estructuras curriculares inflexibles y culturas escolares tradicionales. Estas tensiones son particularmente notorias en entornos donde la innovación depende más de la voluntad del docente que de un respaldo sistémico. En Colombia, Angeli et al. (2016) subrayan que incluso los docentes más comprometidos pueden verse limitados por la carencia de recursos o por cargas administrativas que obstaculizan la implementación sostenida del PC.

En suma, asumir el PC como una competencia instrumental empobrece su potencial formativo. Por el contrario, al entenderlo como una herramienta de transformación cultural, se visibiliza su capacidad para contribuir al fortalecimiento del pensamiento crítico, la reflexión pedagógica y la formación ciudadana. En esta línea, Bravo-Preciado, Castiblanco-Carrasco y Pascuas-Rengifo (2024) proponen un enfoque crítico del PC que rebase los límites del tecnocentrismo y promueva una educación integral, contextualizada y socialmente pertinente..

Justificación

El Pensamiento Computacional (PC) ha dejado de ser una competencia exclusiva del ámbito tecnológico para convertirse en una herramienta esencial en los procesos formativos del siglo XXI. En una sociedad caracterizada por la complejidad, la conectividad y la aceleración del conocimiento, el desarrollo de habilidades como la abstracción, la descomposición de problemas, la modelación y el razonamiento algorítmico se convierte en una necesidad pedagógica urgente. En este contexto, el PC ofrece una vía privilegiada para fortalecer no solo las competencias digitales, sino también la capacidad crítica y creativa del estudiantado.

La relevancia de esta investigación radica en la necesidad de comprender cómo los docentes, actores fundamentales del proceso educativo, interpretan y resignifican esta competencia en su cotidianidad pedagógica. Más allá de las disposiciones curriculares o de las dotaciones tecnológicas, es la percepción docente la que permite o limita la implementación efectiva del PC. Comprender las voces, experiencias y significaciones de los maestros y maestras sobre el PC resulta, por tanto, estratégico para diseñar procesos formativos acordes con la realidad escolar y para generar transformaciones sostenibles en el quehacer educativo.

En Medellín, una ciudad reconocida por sus apuestas en innovación educativa, existen experiencias que muestran la voluntad institucional de incorporar las tecnologías digitales al servicio del aprendizaje. Sin embargo, persisten brechas significativas entre el discurso oficial y las condiciones reales de las instituciones, especialmente en contextos escolares que atienden poblaciones vulnerables. Esta investigación, centrada en la educación preescolar, contribuye a visibilizar estas tensiones y ofrece elementos para repensar el rol del docente en la formación

de habilidades cognitivas superiores desde los primeros niveles del sistema educativo.

Finalmente, este estudio se alinea con las exigencias de una educación inclusiva, pertinente y de calidad, al aportar una mirada situada sobre las oportunidades y los obstáculos que enfrentan los docentes para integrar el PC. Los hallazgos generados no solo nutren el debate académico, sino que también ofrecen insumos para la toma de decisiones institucionales en materia de formación docente, diseño curricular y política educativa.

III. METODOLOGÍA

Enfoque y diseño metodológico

El estudio se desarrolló bajo un enfoque cualitativo con un diseño de tipo fenomenológico, en tanto se buscó comprender el significado que los docentes atribuyen al Pensamiento Computacional desde su experiencia directa. Este enfoque, fundamentado en la tradición hermenéutica, reconoce la subjetividad como fuente legítima de conocimiento, y valora las narrativas individuales como expresiones de sentido que permiten reconstruir comprensiones compartidas. Como señalan Creswell y Poth (2018), la fenomenología permite acceder a la esencia de un fenómeno a través del relato experiencial de quienes lo han vivido.

La selección del enfoque cualitativo estuvo orientada por la naturaleza exploratoria del problema y por el interés en indagar sobre los sentidos construidos por los docentes en su cotidianidad pedagógica. El diseño fenomenológico resultó pertinente al centrarse en las vivencias subjetivas de los participantes, posibilitando una reconstrucción del fenómeno desde las voces mismas que lo experimentan.

Participantes e informantes clave

La muestra estuvo conformada por tres docentes de educación preescolar adscritos a instituciones educativas oficiales de Medellín. La selección se realizó mediante un muestreo intencional, privilegiando aquellos perfiles con trayectoria reconocida en el nivel preescolar y con disposición manifiesta a innovar en sus prácticas pedagógicas. Estos criterios de inclusión permitieron contar con informantes cuya experiencia aportara densidad interpretativa y diversidad de perspectivas.

Cada docente participó voluntariamente en el estudio, previa firma del consentimiento informado, garantizando la confidencialidad de sus aportes y el respeto por su identidad. Las entrevistas se desarrollaron en espacios definidos por los participantes, lo que favoreció un clima de confianza y apertura durante el proceso de recolección de la información.

Técnicas e instrumentos de recolección

La técnica principal utilizada fue la entrevista semiestructurada, aplicada en encuentros individuales de aproximadamente una hora de duración. Este instrumento permitió explorar tanto los aspectos generales como las particularidades de las vivencias docentes, favoreciendo el despliegue de narrativas espontáneas y reflexivas. Las entrevistas fueron grabadas en audio con autorización de los participantes y posteriormente transcritas de forma íntegra para su análisis.

Procedimientos de análisis

El tratamiento de la información se realizó siguiendo el procedimiento de análisis fenomenológico propuesto por Smith (2018), que incluye tres momentos principales: (1) comprensión holística de los testimonios mediante lecturas repetidas de las transcripciones; (2) identificación de unidades de significado, es decir, fragmentos textuales que expresan sentidos relevantes sobre el fenómeno; y (3) agrupación de dichas unidades en temas emergentes que permiten estructurar una interpretación profunda de las experiencias compartidas.

Criterios de rigor científico

La credibilidad de los hallazgos se aseguró mediante la validación intersubjetiva, invitando a los participantes a revisar las transcripciones y las primeras interpretaciones. La transferibilidad fue fortalecida a través de descripciones densas del contexto y de las trayectorias docentes, lo que permite valorar la aplicabilidad de los resultados a escenarios similares. La confirmabilidad se logró mediante un proceso reflexivo continuo por parte de la investigadora, con apoyo de un diario de campo para registrar impresiones, decisiones analíticas y posibles sesgos. Finalmente, la dependencia o confiabilidad se garantizó a

través de una sistematización detallada del proceso metodológico, facilitando su trazabilidad.

Análisis de datos

El análisis de los datos se desarrolló siguiendo los principios de la investigación fenomenológica, estructurándose en tres fases clave. La primera fase, denominada comprensión contextual, consistió en una lectura detallada de las transcripciones de las entrevistas para captar el contexto y la complejidad de las experiencias relatadas. Posteriormente, se llevó a cabo la reducción de datos, identificando y aislando frases significativas que reflejaran el sentido atribuido al pensamiento computacional. Finalmente, se procedió a la identificación de temas emergentes, agrupando los significados en patrones comunes que permitieran comprender la esencia de las vivencias de los docentes. Este proceso, tal como señala Smith (2018), es fundamental para captar las interpretaciones subjetivas y reconocer las conexiones subyacentes entre diferentes experiencias (p. 22).

Consideraciones Éticas

El estudio se desarrolló siguiendo los principios éticos fundamentales de la investigación cualitativa. En primer lugar, se obtuvo el consentimiento informado de todos los participantes, quienes fueron debidamente informados sobre los objetivos del estudio, la naturaleza de su participación y su derecho a retirarse en cualquier momento sin consecuencias negativas. Asimismo, para garantizar la confidencialidad, se emplearon códigos alfanuméricos que protegieron la identidad de los informantes durante el análisis y la presentación de los resultados. Estas medidas fueron implementadas en línea con los estándares éticos propuestos por Lincoln y Guba (1985), quienes destacan la importancia de la transparencia y la protección de los participantes en toda investigación cualitativa (p. 301).

Para asegurar la validez y fiabilidad de los resultados, se aplicaron los criterios de rigor metodológico establecidos por Lincoln y Guba (1985). La credibilidad se garantizó mediante la validación de los hallazgos con los propios participantes, quienes revisaron y confirmaron la precisión de las interpretaciones derivadas de sus testimonios. Por su parte, la transferibilidad se logró a través de descripciones detalladas de las experiencias y contextos analizados, facilitando la aplicación de los resultados en otros entornos educativos con características similares.

La confirmabilidad se mantuvo gracias a una reflexión crítica constante por parte del investigador, minimizando posibles sesgos y asegurando que las conclusiones estuvieran fundamentadas en los datos recopilados, evitando interpretaciones subjetivas. Finalmente, la dependencia se aseguró mediante un registro exhaustivo y detallado de cada fase del estudio, desde la recolección hasta el análisis de los datos, permitiendo así la replicabilidad de la investigación en futuros estudios.

Este diseño metodológico permitió obtener una comprensión profunda y significativa del sentido que los docentes atribuyen al pensamiento computacional, manteniendo la rigurosidad científica necesaria en una investigación de alcance limitado. La combinación de un análisis detallado, el respeto a los principios éticos y la aplicación de criterios de calidad metodológica fortaleció la validez de los hallazgos, ofreciendo una base sólida para futuras investigaciones en el ámbito educativo.

IV. RESULTADOS

La información obtenida a partir de las entrevistas permitió identificar una serie de núcleos temáticos que expresan las principales percepciones, experiencias y tensiones vividas por los docentes en relación con el Pensamiento Computacional. A continuación, se presentan los hallazgos organizados en cinco grandes temas emergentes, ilustrados con citas textuales representativas que dan cuenta de la riqueza del discurso docente.

Falta de formación específica

Los tres docentes coincidieron en señalar que no han recibido una formación sistemática ni especializada en pensamiento computacional. Aunque han participado en capacitaciones relacionadas con tecnologías educativas, estas no han abordado el PC desde una perspectiva pedagógica integral. Una docente expresó: “Nos hablan del tema, pero la verdad es que no sabemos cómo llevarlo a la práctica, más allá de usar computadores” (Docente 1).

Este hallazgo refuerza lo planteado en la literatura sobre la necesidad de incluir el PC en los programas de formación docente inicial y continua, no solo como competencia técnica,

sino como objeto de reflexión didáctica.

Reconocimiento del valor formativo del PC

A pesar de las carencias formativas, los docentes manifestaron una clara comprensión del potencial pedagógico del pensamiento computacional. Reconocen que puede fortalecer el razonamiento lógico, la creatividad y la capacidad para enfrentar desafíos de forma estructurada. “Es una herramienta que les permite a los niños pensar diferente, organizar ideas, buscar soluciones, y eso es útil no solo en tecnología” (Docente 2).

Este reconocimiento permite afirmar que existe una disposición positiva hacia el PC, lo cual representa una fortaleza para su inclusión curricular futura.

Limitaciones tecnológicas e infraestructura

Una barrera reiteradamente señalada fue la precariedad en los recursos tecnológicos. Las instituciones donde laboran los docentes cuentan con equipamientos limitados y, en muchos casos, obsoletos. “Tenemos una sala de informática, pero solo algunos computadores funcionan y la conexión es muy lenta” (Docente 3). Esta situación genera frustración e impide la planificación de actividades que requieran el uso de tecnologías de forma regular.

Rigidez curricular y sobrecarga académica

Otro tema emergente fue la dificultad para integrar nuevas competencias al currículo, debido a la carga horaria y a las múltiples exigencias establecidas en los planes de estudio. Los docentes sienten que no cuentan con el tiempo suficiente para introducir innovaciones de forma sostenida. “Cada año nos exigen más contenidos, pero no ajustan los tiempos. Queremos innovar, pero no nos dan el espacio” (Docente 1).

Esta percepción refleja la necesidad de revisar los marcos curriculares para permitir una integración transversal y contextualizada del PC en diferentes áreas del conocimiento.

Necesidad de respaldo institucional

Finalmente, los docentes coincidieron en que la integración del PC requiere no solo su iniciativa personal, sino el acompañamiento institucional. Destacaron que la ausencia de políticas claras, de recursos y de respaldo administrativo dificulta la sostenibilidad de las prácticas innovadoras. “Nos toca a nosotros solos, si la directiva no cree en esto, no hay apoyo ni seguimiento” (Docente 3).

Temas emergentes

Tabla 1. Temas emergentes sobre la percepción del pensamiento computacional

Tema	*Descripción*	*Cita representativa*
Falta de formación docente	*Ausencia de formación específica sobre PC.*	*"Nos hablan del tema, pero no sabemos cómo llevarlo a la práctica." (Docente 1)*
Valor del PC	*Reconocimiento del potencial formativo del PC para el desarrollo cognitivo.*	*"Es una herramienta que les permite pensar diferente, organizar ideas." (Docente 2)*
Barreras tecnológicas	*Limitaciones de equipos, conectividad e infraestructura.*	*"Solo algunos computadores funcionan y la conexión es muy lenta." (Docente 3)*
Sobrecarga curricular	*Falta de tiempo para incorporar nuevas estrategias debido al número de asignaturas y exigencias del plan de estudios.*	*"Queremos innovar, pero no nos dan el espacio." (Docente 1)*
Falta de apoyo institucional	*Escasa planificación o respaldo de las directivas para iniciativas innovadoras con PC.*	*"Si la directiva no cree en esto, no hay apoyo." (Docente 3)*

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Análisis por temas

Falta de Formación Docente

Todos los participantes señalaron una carencia significativa de formación formal en pensamiento computacional. Aunque algunos docentes han asistido a talleres generales relacionados con competencias digitales, estos no han abordado específicamente cómo desarro-

llar el PC de manera efectiva en la práctica educativa. Como expresó uno de los docentes: "Nos han hablado del tema, pero no nos han dado herramientas concretas para aplicarlo."

Relevancia del pensamiento computacional

A pesar de la falta de formación, los docentes reconocen que el PC es una habilidad fundamental para fomentar el razonamiento lógico y la creatividad en los estudiantes. Uno de los participantes destacó: "Si enseñamos a los estudiantes a pensar de manera estructurada, tendrán una capacidad que les servirá para cualquier disciplina." Esta percepción subraya la relevancia del PC más allá de las áreas técnicas, aplicándose también en contextos cotidianos y otras disciplinas académicas.

Barreras tecnológicas

La falta de infraestructura tecnológica adecuada fue un desafío recurrente mencionado por los docentes, quienes refirieron que el acceso limitado a dispositivos, la obsolescencia de los equipos y los problemas de conectividad afectan directamente la posibilidad de implementar actividades que fortalezcan el pensamiento computacional. Sin embargo, es importante destacar que el desarrollo del PC no depende exclusivamente de recursos tecnológicos, ya que también puede fomentarse mediante actividades desconectadas que promuevan el razonamiento lógico.

Saturación curricular

El currículo escolar, percibido como sobrecargado, representa otra barrera importante, por lo cual, los docentes manifestaron que la cantidad de asignaturas y competencias establecidas deja poco margen para introducir nuevos enfoques. "Nos piden innovar, pero no tenemos tiempo para hacerlo," mencionó uno de los participantes. Sin embargo, el pensamiento computacional no necesariamente debe añadirse como un contenido adicional; más bien, puede ser integrado de forma transversal en diversas áreas, como las matemáticas, las ciencias naturales e incluso en asignaturas de las humanidades.

Necesidad de apoyo institucional

Finalmente, los participantes subrayaron la importancia de contar con un respaldo institucional sólido, ellos señalan que, sin políticas educativas claras, recursos específicos y una visión administrativa que valore el PC como una competencia clave para el desarrollo educativo, cualquier intento de implementación corre el riesgo de quedar en la teoría. Como afirmó un docente: "Necesitamos que la administración vea esto como una prioridad, no como una moda pasajera." Este aspecto es fundamental, ya que el compromiso institucional ha demostrado ser un factor decisivo en otros contextos internacionales.

Tabla 2. Acciones propuestas según necesidades identificadas

Necesidad	***Descripción***	***Propuesta de acción***
Formación docente	*Capacitación específica sobre el pensamiento computacional.*	*Programas de formación continua para docentes.*
Recursos tecnológicos	*Acceso a equipos y conectividad adecuados.*	*Inversión en infraestructura tecnológica escolar.*
Rediseño curricular	*Incorporación del PC de forma integrada y transversal.*	*Ajustes curriculares que prioricen habilidades computacionales.*
Apoyo institucional	*Compromiso administrativo y políticas claras.*	*Generación de estrategias educativas institucionales.*

Nota. Elaboración propia a partir de entrevistas realizadas.

Análisis complementario de necesidades y propuestas de acción

A partir de los hallazgos obtenidos, se identificaron necesidades clave para la implementación efectiva del pensamiento computacional, así como líneas de acción concretas. Estas se detallan a continuación para enriquecer la lectura crítica de los resultados:

Formación docente especializada: Los docentes reconocen que la apropiación del PC no puede lograrse mediante talleres genéricos o encuentros ocasionales. Requieren espacios sistemáticos de formación que aborden tanto la fundamentación conceptual como estrategias metodológicas aplicables al contexto del aula

preescolar. Se propone, por tanto, el diseño de programas de formación continua contextualizados, con enfoque reflexivo, práctico y colaborativo.

Infraestructura tecnológica pertinente: Aunque los participantes reconocieron que el PC puede trabajarse sin depender exclusivamente de recursos digitales, también manifestaron que el acceso a dispositivos y conectividad amplía las posibilidades pedagógicas. La inversión en equipos actualizados, redes estables y soporte técnico se plantea como una condición necesaria para fomentar ambientes de aprendizaje enriquecidos.

Rediseño curricular transversal: Los docentes perciben el currículo como una estructura rígida que dificulta la inclusión de nuevos enfoques. Sin embargo, coinciden en que el PC podría insertarse de forma transversal en asignaturas ya existentes. Se recomienda por tanto revisar y flexibilizar el currículo institucional, incorporando progresivamente competencias de pensamiento computacional sin aumentar la carga académica ni sacrificar contenidos esenciales.

Compromiso institucional y liderazgo directivo: La falta de respaldo administrativo fue señalada como una de las barreras más desalentadoras. Se destaca la urgencia de generar una cultura institucional favorable a la innovación, lo cual implica que las directivas escolares acompañen, valoren y fomenten el trabajo docente en torno al PC. Esto incluye no solo apoyo logístico, sino también visibilización de las buenas prácticas y articulación con políticas educativas locales.

Estas propuestas no solo emergen de la voz de los docentes participantes, sino que también se sustentan en la evidencia científica revisada. Por lo tanto, su implementación representa una vía concreta para avanzar hacia una educación más pertinente, inclusiva y conectada con las demandas contemporáneas del aprendizaje.

Discusión

Los hallazgos de esta investigación permiten establecer conexiones significativas con los referentes teóricos y empíricos previamente expuestos. En primer lugar, la falta de formación docente específica en pensamiento computacional reafirma lo planteado por Román-González et al. (2017) y Beato-Castro et al. (2023), quienes insisten en que la capacitación técnica por sí sola resulta insuficiente. Se requiere una formación que aborde el PC desde una perspectiva pedagógica integral, que permita al docente comprender su potencial transformador más allá del uso instrumental de las tecnologías.

Asimismo, la disposición positiva hacia el PC identificada en los docentes participantes coincide con lo señalado por Grover y Pea (2018), en cuanto a que su implementación no depende únicamente de factores técnicos, sino de una convicción pedagógica sobre su valor formativo. Esta actitud favorable, aunque emergente, es una base importante sobre la cual construir procesos de innovación educativa sostenibles.

Por otra parte, las limitaciones tecnológicas reportadas reflejan los desafíos estructurales comunes en contextos latinoamericanos, como lo advierten Zapata-Ros (2015) y Felizzola et al. (2023). Sin embargo, los hallazgos de este estudio también apuntan a una comprensión más matizada: los docentes reconocen que el PC puede desarrollarse incluso con recursos mínimos, siempre que se cuente con estrategias pedagógicas adecuadas. En este sentido, la creatividad docente emerge como una herramienta poderosa frente a las limitaciones del entorno.

La sobrecarga curricular representa otro obstáculo clave. Tal como lo destacan Lockwood y Mooney (2017), la rigidez del currículo y las exigencias burocráticas limitan la posibilidad de integrar nuevas competencias de forma transversal. Este estudio aporta evidencia concreta sobre cómo esta situación se traduce en frustración y desmotivación entre los docentes, quienes, a pesar de su voluntad innovadora, se ven restringidos por la estructura institucional.

Finalmente, la falta de apoyo institucional resalta la importancia del acompañamiento y la voluntad política para el cambio. Coincidiendo con Kong et al. (2020) y Santaengracia et al. (2023), este trabajo muestra que la implementación del PC no puede recaer únicamente sobre los hombros del docente. Es indispensable contar con una visión institucional que fomente espacios de formación, intercambio de saberes y acompañamiento sistemático.

En suma, la discusión evidencia que la integración efectiva del pensamiento computacional no es un asunto exclusivamente técnico, sino profundamente pedagógico y cultural. Supone repensar el rol del docente, flexibilizar el currículo, fortalecer las políticas institucionales y promover una cultura escolar abierta a la innovación.

V. CONCLUSIONES Y APORTES DE LA INVESTIGACIÓN

Los resultados de este estudio permiten arribar a varias conclusiones sustantivas. Primero, los docentes de educación preescolar en Medellín reconocen el valor pedagógico del pensamiento computacional, identificándolo como una competencia que fortalece el desarrollo cognitivo de los niños y niñas. Esta percepción positiva representa un punto de partida clave para avanzar hacia su integración curricular.

Segundo, a pesar de esta actitud favorable, los docentes enfrentan barreras estructurales que dificultan la aplicación del PC: carencias formativas, escasez de recursos tecnológicos, sobrecarga curricular y falta de respaldo institucional. Estas condiciones no solo limitan la práctica pedagógica, sino que también generan desmotivación y desconfianza frente a los procesos de innovación.

Tercero, los hallazgos sugieren que el pensamiento computacional puede desarrollarse incluso en contextos con limitaciones tecnológicas, siempre que los docentes cuenten con herramientas didácticas adecuadas y acompañamiento institucional. Por ello, resulta fundamental impulsar programas de formación continua que combinen el desarrollo de habilidades técnicas con la reflexión pedagógica.

Desde el punto de vista de los aportes, esta investigación contribuye a visibilizar las voces docentes en torno a una temática poco explorada en el nivel preescolar. Asimismo, ofrece elementos para el diseño de políticas educativas más sensibles a las condiciones reales del aula y a las necesidades de formación de los educadores. Finalmente, posiciona el pensamiento computacional como una herramienta potente para la transformación de las prácticas pedagógicas y para la construcción de una escuela más pertinente, creativa y conectada con los desafíos del siglo XXI.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos y el análisis desarrollado, se proponen las siguientes recomendaciones orientadas a fortalecer la incorporación del pensamiento computacional en la educación preescolar de Medellín:

Formación docente especializada: Diseñar e implementar programas de formación continua que aborden el PC desde una perspectiva pedagógica, didáctica y contextualizada. Estos programas deben combinar el desarrollo técnico con la reflexión crítica sobre las prácticas de aula.

Revisión y flexibilización curricular: Promover ajustes en los marcos curriculares institucionales para integrar el PC como competencia transversal, sin incrementar la carga académica ni alterar significativamente la planificación pedagógica existente.

Mejoramiento de la infraestructura tecnológica: Gestionar inversiones institucionales que garanticen el acceso a recursos digitales adecuados, incluyendo conectividad, mantenimiento de equipos y disponibilidad de materiales didácticos asociados al PC.

Acompañamiento institucional sostenido: Establecer mecanismos de apoyo y seguimiento por parte de las directivas escolares y entidades educativas locales, a fin de respaldar las iniciativas docentes relacionadas con el PC y fomentar una cultura de innovación.

Fomento de redes colaborativas: Impulsar espacios de intercambio de experiencias, buenas prácticas y recursos entre docentes de diferentes instituciones, que permitan enriquecer las estrategias pedagógicas en torno al PC desde la colaboración horizontal.

Evaluación permanente y participativa: Incorporar mecanismos de evaluación cualitativa y participativa para monitorear el impacto del PC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tomando en cuenta las voces de docentes, estudiantes y familias.

Estas recomendaciones tienen como finalidad contribuir al fortalecimiento de una cultura pedagógica innovadora, en la que el pensamiento computacional se consolide como una competencia clave para el desarrollo integral de los niños y niñas desde la primera infancia.

REFERENCIAS

Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. Educational Technology & Society, 19(3), 47–57.

Argoti Alvarez, J. A. (2024). El pensamiento computacional como soporte del pensamiento matemático, en la Institución Educativa Santo Domingo Savio de Chinchiná (Caldas, Colombia). Voces Y Silencios. Revista Latinoamericana De Educación, 15(1), 107-144. https://doi.org/10.18175/VyS15.1.2024.5

Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K–12: What is involved and what is the role of the computer science education community? ACM Inroads, 2(1), 48–54. https://doi.org/10.1145/1929887.1929905

Beato-Castro, L., Lehoux, L., Hevia, C., & Fermín-Genao, L. A. (2023). Formación inicial y permanente de los docentes en pensamiento computacional: Percepciones y preconcepciones en el contexto dominicano. Cuaderno de Pedagogía Universitaria, 20(39), 158–176.

Bocconi, S., Chioccariello, A., & Earp, J. (2018). The Nordic approach to introducing computational thinking and programming in compulsory education. European Journal of Education, 53(4), 56–70.

Bravo-Preciado, W., Castiblanco-Carrasco, R. A., & Pascuas-Rengifo, Y. S. (2024). Perspectiva crítica para la enseñanza del pensamiento computacional. Revista Politécnica, 20(39), 196–207. https://doi.org/10.33571/rpolitec.v20n39a14

Corrales-Álvarez, M., Ocampo, L. M., & Cardona-Torres, S. A. (2024). Definiciones del pensamiento computacional: Una revisión de la literatura. Revista EIA, 21(42), 1–24. https://doi.org/10.24050/reia.v21i42.1716

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (4th ed.). Sage Publications.

Felizzola, L., Licona, L., & Vásquez, H. (2023). Pensamiento computacional en la política pública educativa de Colombia. Dialogus (11), junio–noviembre. https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=27509

Grover, S., & Pea, R. (2018). Computational thinking: A competency whose time has come. Computer Science Education, 28(1), 19–38.

Kong, S. C., Abelson, H., & Sheldon, J. (2020). Teacher development in computational thinking: Design and learning outcomes of programming concepts, practices, and pedagogy. Computers & Education, 151, 103872. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103872

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). Naturalistic inquiry. Sage Publications.

Lockwood, J., & Mooney, A. (2017). Computational thinking in education: Where does it fit? International Journal of Computer Science Education in Schools, 1(2), 40–50.

Motoa, S. P. (2019). Pensamiento computacional. Revista de Educación y Pensamiento, (26), 1–15.

Ramírez Arroyave, E., & Bohórquez Monsalve, W. (2022). Pensamiento computacional, una estrategia para fortalecer el aprendizaje en estudiantes de educación media de la modalidad de técnico en sistemas de la Institución Educativa Presbítero Antonio José Bernal Londoño S. J. Universidad de Cartagena. https://hdl.handle.net/11227/16670

Román-González, M., Pérez-González, J. C., & Jiménez-Fernández, C. (2017). Which cognitive abilities underlie computational thinking? Criterion validity of the Computational Thinking Test. Computers in Human Behavior, 72, 678–691. https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.08.047

Santaengracia, J. J., Palop, B., & Rodríguez-Muñiz, L. J. (2023). Percepciones del profesorado sobre pensamiento computacional: Estudio de una formación. En C. Jiménez-Gestal, Á. A. Magreñán, E. Badillo, & P. Ivars (Eds.), Investigación en Educación Matemática XXVI (pp. 491–498). SEIEM.

Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: The developing definition. University of Southampton.

Smith, D. W. (2018). Phenomenology. In E. N. Zalta (Ed.), The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2018 ed.). https://plato.stanford.edu/archives/fall2018/entries/phenomenology/

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35. https://doi.org/10.1145/1118178.1118215

Yadav, A., Stephenson, C., & Hong, H. (2017). Computational thinking for teacher education. Commu-

nications of the ACM, 60(4), 55–62. https://doi.org/10.1145/2994591
Zapata-Ros, M. (2015). Pensamiento computacional: Una nueva alfabetización digital. Revista de Educación a Distancia, 46(4), 1–47. https://doi.org/10.6018/red/46/4

INTEGRACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE AUMENTADO EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS NATURALES EN LA EDUCACIÓN BÁSICA PRIMARIA.

Belcy Parra Silva
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
belcyparra@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 96 - 105
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este estudio aborda la integración de estrategias de aprendizaje aumentado en la enseñanza de ciencias naturales en la educación básica primaria, reconociendo la necesidad de adaptar la pedagogía a un contexto digital. Autores como Mejía y Aguilar destacan la transformación educativa impulsada por las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Se empleó un enfoque cuantitativo con un diseño preexperimental, utilizando encuestas y observaciones para recolectar datos en la institución educativa Inocencio Chinca en Arauca-Tame. Los hallazgos revelan que los estudiantes expuestos a herramientas tecnológicas, como aplicaciones de realidad aumentada, mostraron un aumento significativo en la motivación y comprensión de conceptos complejos, facilitando un aprendizaje más profundo y significativo. Además, se observó una transformación en el rol del docente, quien pasó de ser un transmisor de información a un facilitador del aprendizaje, enfatizando la importancia de la formación continua para la implementación efectiva de estas tecnologías. Las conclusiones sugieren que el aprendizaje aumentado no solo mejora el entendimiento de los contenidos de ciencias, sino que también promueve habilidades críticas y de investigación en los estudiantes. Este estudio resalta la necesidad de invertir en infraestructura tecnológica y desarrollar programas de formación para docentes, orientados a la integración de las TIC en la enseñanza.

Palabras clave:
aprendizaje aumentado, ciencias naturales, educación básica, tecnologías de la información, docentes.

INTEGRATION OF AUGMENTED LEARNING STRATEGIES IN THE TEACHING OF NATURAL SCIENCES IN PRIMARY BASIC EDUCATION.

ABSTRACT

This study addresses the integration of augmented learning strategies in the teaching of natural sciences in primary basic education, recognizing the need to adapt pedagogy to a digital context. Authors such as Mejía and Aguilar highlight the educational transformation driven by information and communication technologies (ICT). A quantitative approach with a pre-experimental design was employed, using surveys and observations to collect data at the Inocencio Chinca educational institution in Arauca-Tame. The findings reveal that students exposed to technological tools, such as augmented reality applications, showed a significant increase in motivation and understanding of complex concepts, facilitating deeper and more meaningful learning. Furthermore, a transformation in the role of the teacher was observed, who transitioned from being a transmitter of information to a facilitator of learning, emphasizing the importance of continuous training for the effective implementation of these technologies. The conclusions suggest that augmented learning not only enhances the understanding of science

Key words:
augmented learning, natural sciences, basic education, information technologies, teachers.

content but also promotes critical and research skills in students. This study highlights the need to invest in technological infrastructure and develop training programs for teachers aimed at integrating ICT into teaching.

INTÉGRATION DE STRATÉGIES D'APPRENTISSAGE AUGMENTÉ DANS L'ENSEIGNEMENT DES SCIENCES NATURELLES DANS L'ÉDUCATION DE BASE PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cette étude aborde l'intégration des stratégies d'apprentissage augmenté dans l'enseignement des sciences naturelles à l'école primaire, en reconnaissant la nécessité d'adapter la pédagogie à un contexte numérique. Des auteurs tels que Mejía et Aguilar soulignent la transformation éducative impulsée par les technologies de l'information et de la communication (TIC). Une approche quantitative avec un plan pré-expérimental a été utilisée, en appliquant des enquêtes et des observations pour recueillir des données à l'institution éducative Inocencio Chinca, à Arauca-Tame. Les résultats révèlent que les élèves exposés à des outils technologiques, comme les applications de réalité augmentée, ont montré une augmentation significative de la motivation et de la compréhension de concepts complexes, facilitant un apprentissage plus profond et plus significatif. De plus, une transformation du rôle de l'enseignant a été observée, passant de simple transmetteur d'informations à facilitateur de l'apprentissage, soulignant l'importance de la formation continue pour une mise en œuvre efficace de ces technologies. Les conclusions suggèrent que l'apprentissage augmenté améliore non seulement la compréhension des contenus scientifiques, mais favorise également le développement de compétences critiques et de recherche chez les élèves. Cette étude met en évidence la nécessité d'investir dans l'infrastructure technologique et de développer des programmes de formation pour les enseignants, visant l'intégration des TIC dans l'enseignement.

Mot clefes:
apprentissage augmenté, sciences naturelles, éducation de base, technologies de l'information, enseignants.

I. INTRODUCCIÓN

La educación en el siglo XXI enfrenta una serie de desafíos significativos, especialmente en el ámbito de la enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica primaria. En un mundo cada vez más digitalizado, resulta imperativo que los educadores adapten sus métodos de enseñanza para involucrar a los estudiantes de manera efectiva y significativa. De acuerdo con Mejia y Mejia (2020) hace mención que "la transformación digital es un proceso y tendrá que convivir lo real y lo virtual, el mundo está innovando desde los sectores constantemente" (p.5). Cabe destacar que, la innovación tecnológica está permeando todos los sectores de la sociedad, y la educación no debe quedarse atrás, es esencial que los educadores no solo integren las herramientas digitales, sino que las utilicen de manera que enriquezcan la experiencia de aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos abstractos y promoviendo la participación activa de los estudiantes.

Sin embargo, esto también implica un desafío, ya que los docentes deben estar preparados para manejar esta transición de manera efectiva, equilibrando la enseñanza tradicional con las nuevas formas de aprendizaje digital. En palabras de, Aguilar (2020) "la inserción de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) en el ámbito edu-

cativo, impactó en el proceso de aprendizaje del educando, en el rol del maestro, en los contenidos, en la evaluación." (p.22). Es importante señalar que, la inserción de estas herramientas ha transformado no solo la manera en que los estudiantes acceden y procesan la información, sino también el rol del maestro, quien pasa de ser un simple transmisor de conocimientos a un facilitador del aprendizaje. Además, este cambio afecta la estructura de los contenidos y las evaluaciones, lo que requiere que los docentes estén en constante actualización y capacitación. Por lo tanto, es fundamental que los educadores no solo integren las TIC en su práctica, sino que también reflexionen sobre cómo estas tecnologías pueden potenciar una educación más dinámica, personalizada y acorde a las necesidades del siglo XXI.

En este contexto, este artículo se centra en la integración de estrategias de aprendizaje aumentado, un enfoque que combina elementos digitales con el entorno físico, proporcionando nuevas oportunidades para el aprendizaje activo y participativo. De manera similar, se busca proponer un modelo didáctico basado en los principios del aprendizaje aumentado, que no solo favorezca la comprensión de conceptos científicos, sino que también fomente la curiosidad, la investigación y el pensamiento crítico en los niños.

En consonancia con lo anterior, la importancia de este estudio radica en la necesidad urgente de transformar las prácticas educativas actuales, haciendo hincapié en que los estudiantes de hoy son nativos digitales, inmersos en un entorno tecnológico desde una edad temprana. En el estudio de, Gallardo (2012) refiere que "los estudiantes de hoy son todos "nativos" del lenguaje digital de los ordenadores, videojuegos e Internet" (p.10). A raíz de ello, la enseñanza de las ciencias naturales debe adaptarse a sus formas de interacción y aprendizaje. Con el fin de facilitar la visualización de conceptos abstractos y promover un aprendizaje más dinámico y motivador, se propone la incorporación de herramientas tecnológicas como aplicaciones interactivas y recursos de realidad aumentada. Cabe destacar que la formación docente es crucial para la implementación efectiva de estas estrategias, garantizando que los educadores cuenten con las competencias necesarias para integrar la tecnología en su enseñanza.

Tal como lo señala, Espinoza (2024) "históricamente el tema de la formación docente ha ocupado un lugar privilegiado e importante para el ámbito pedagógico, sin embargo, no es un tema tan fácil de abordar, su complejidad va más allá del entendimiento simplista que implica a "quien forma" y a "quien es formada(o)" (p.4). Por tanto, la formación docente implica un proceso continuo que va más allá de una simple transmisión de conocimientos, pues involucra reflexionar sobre las prácticas educativas y adaptarlas a los avances tecnológicos. Es por ello que los maestros deben estar equipados con las herramientas necesarias para integrar de manera efectiva las TIC en su enseñanza, lo que requiere de una preparación sólida y de un compromiso constante con la actualización pedagógica.

Para el desarrollo de este trabajo, se utilizó un enfoque cuantitativo, el cual incluyó la recolección y análisis de datos numéricos a través de técnicas como encuestas y observaciones estructuradas. El modelo didáctico propuesto se fundamentó en teorías del aprendizaje constructivista, que resaltan la importancia del conocimiento previo y el contexto en la construcción del saber, así como en la teoría de la educación activa, que promueve un enfoque centrado en el estudiante. En consecuencia, estas teorías proporcionan un marco conceptual robusto para la integración de estrategias de aprendizaje aumentado en el aula, permitiendo evaluar su impacto mediante la medición de variables cuantificables.

En síntesis, este artículo subraya la importancia de transformar las prácticas pedagógicas para hacer frente a los desafíos del siglo XXI en la educación básica primaria. En este contexto, la integración de estrategias de aprendizaje aumentado puede mejorar no solo la comprensión de los conceptos científicos, sino también fomentar habilidades clave como el pensamiento crítico y la curiosidad.

II. ABORDAJE TEÓRICO

La enseñanza de las ciencias naturales en la educación básica primaria enfrenta el desafío de adaptarse a un entorno educativo cada vez más digitalizado. En esta misma línea de pensamiento, el aprendizaje aumentado, que combina el mundo físico y el digital, se presenta como una solución innovadora para involucrar a los estudiantes de manera activa en su proceso de aprendizaje. Según lo indicado por, Moyano et. al (2023) "la educación, como agente socializador por excelencia, debe aprovechar las herramientas tecnológicas, disponibles en el contexto formativo, para optimizar y maximizar sus alcances" (p.7806). En consonancia con lo señalado

por Moyano et al. (2023), coincido plenamente en que la educación debe adaptarse y aprovechar las herramientas tecnológicas disponibles, ya que estas no solo optimizan el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino que también amplían las oportunidades de interacción y experimentación para los estudiantes.

En este sentido, el uso de tecnologías como el aprendizaje aumentado permite que los estudiantes no solo reciban información de manera pasiva, sino que se conviertan en protagonistas activos de su propio aprendizaje, facilitando la comprensión de conceptos complejos de manera más dinámica y visual. Así, la integración de lo digital en el aula contribuye a la creación de entornos más participativos y motivadores, fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes. En este contexto, Alastor et. al (2023) "en la era digital en la que nos encontramos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) han transformado la forma en que vivimos, trabajamos, nos relacionamos y, por supuesto, aprendemos" (p.6). En este sentido, la integración de las TIC en el aula no solo facilita el acceso a una amplia variedad de recursos, sino que también ofrece nuevas formas de enseñar y aprender, donde los estudiantes se convierten en actores activos en la construcción de su conocimiento.

De manera similar, el enfoque de aprendizaje aumentado promueve la exploración y el descubrimiento autónomo, lo que potencia la curiosidad, la investigación y el pensamiento crítico, elementos esenciales para desarrollar una comprensión más profunda y significativa de los conceptos científicos. En este sentido, el aprendizaje aumentado se puede definir como un enfoque pedagógico que integra elementos digitales con el entorno físico, permitiendo a los estudiantes interactuar con el contenido de manera más significativa. Barrientos et. al (2022) "el proceso educativo se aborda dentro de un entorno digital, y en donde docentes (tutores) y estudiantes interactúan en un aula virtual, a través de recursos tecnológicos, uso de Internet y computadores, y que se conectan de manera sincrónica."(p.8). A modo de ilustración, mediante el uso de aplicaciones de realidad aumentada, los estudiantes pueden visualizar fenómenos naturales en 3D, como el ciclo del agua o la estructura de una célula, lo que facilita una comprensión más profunda de estos conceptos abstractos.

Esta metodología se basa en la premisa de que los estudiantes aprenden mejor cuando pueden experimentar y explorar los contenidos de manera activa, lo que favorece un aprendizaje más dinámico y participativo. Por otro lado, la literatura existente respalda la eficacia del uso de tecnologías en la educación. Autores como Prensky (2001) han acuñado el término "nativos digitales" para describir a los estudiantes de la actualidad, quienes han crecido rodeados de tecnología. A raíz de ello, esta realidad exige que la educación se adapte a sus estilos de aprendizaje, incorporando herramientas tecnológicas que fomenten la interacción y el compromiso. En consonancia con lo anterior, el modelo didáctico propuesto en este artículo se fundamenta en teorías del aprendizaje constructivista, que destacan la importancia del conocimiento previo y el contexto en la formación del saber.

Cabe destacar que, en este enfoque, los estudiantes no solo construyen su conocimiento mediante la adquisición de nuevos conceptos, sino también a través de la integración de sus experiencias previas. Urrutia (2023) "el significado del aprendizaje en la actualidad se puede exponer de otras formas, puesto que la información que toman los estudiantes no simplemente proviene de las clases y de los docentes, sino de diversas fuentes" (p.5841). En consecuencia, el uso de estrategias de aprendizaje aumentado se adapta perfectamente a este modelo, ya que permite que los estudiantes conecten y profundicen su comprensión de los contenidos a partir de una interacción constante con el entorno digital y físico. De este modo, se fomenta un aprendizaje más personalizado y centrado en el estudiante.

Fundamentación teórica

Aprendizaje aumentado

El aprendizaje aumentado es un enfoque pedagógico que utiliza tecnologías digitales para enriquecer la experiencia de aprendizaje, fusionando el mundo físico con el digital. Este tipo de aprendizaje permite que los estudiantes interactúen de manera activa con el contenido educativo, proporcionando una experiencia inmersiva que facilita la comprensión de conceptos complejos. La realidad aumentada (RA) es una de las tecnologías más representativas de este enfoque, ya que permite superponer elementos digitales sobre el entorno físico en tiempo real. Bacca y Beltran (2024) "la Realidad Aumentada (RA) es una tecnología que permite combinar, en tiempo real, objetos digitales con el mundo real, de tal forma que pareciera que los prime-

ros coexisten en el último" (p.100). Así, los estudiantes pueden observar fenómenos, procesos o elementos de manera más tangible y cercana, lo que fomenta un aprendizaje más significativo.

Además, el uso de tecnologías interactivas en el aprendizaje aumentado no solo se limita a la visualización de información, sino que también ofrece a los estudiantes la posibilidad de realizar actividades prácticas, explorar distintos escenarios y experimentar con simulaciones, esto puede facilitar la comprensión de contenidos abstractos y complejos, especialmente en el contexto de las ciencias naturales, donde los procesos y estructuras suelen ser difíciles de visualizar de forma directa. En el contexto de, Romero et. al (2023) "La integración de la tecnología en el aula ha abierto nuevas oportunidades para el aprendizaje interactivo, la personalización del currículo y el acceso a recursos educativos globales" (p.9247). A través del aprendizaje aumentado, los estudiantes tienen la oportunidad de personalizar su experiencia educativa, explorando a su propio ritmo y eligiendo cómo interactuar con los contenidos. Este enfoque promueve la autonomía y la motivación intrínseca, ya que los estudiantes se sienten más involucrados en el proceso de aprendizaje.

De manera ilustrativa, al utilizar aplicaciones de RA, los estudiantes pueden "ver" y "manipular" modelos tridimensionales de moléculas, ecosistemas o fenómenos naturales como el ciclo del agua. Esta interacción directa no solo aumenta su comprensión, sino que también fomenta la curiosidad científica, ya que les permite formular preguntas y explorar soluciones a partir de lo que observan. Además, el aprendizaje aumentado puede apoyar diferentes estilos de aprendizaje, ya que permite el uso de herramientas visuales, auditivas y kinestésicas, adaptándose a las necesidades de cada estudiante y potenciando su capacidad para retener y aplicar los conocimientos adquiridos.

Enseñanza de las ciencias naturales

La enseñanza de las ciencias naturales enfrenta desafíos importantes, como la necesidad de conectar conceptos abstractos con experiencias prácticas y visuales que faciliten su comprensión. En contraste con, Pérez & Bedoya, (2023) "la educación en ciencias naturales enfrenta un desafío crucial en la educación contemporánea: cómo llevar a los estudiantes más allá de la simple memorización de hechos hacia una comprensión profunda y funcional de los principios científicos y el desarrollo de las habilidades necesarias para aplicarlos en contextos reales (p.22). De este modo, la integración de métodos como el aprendizaje aumentado ofrece una vía para lograr este objetivo, permitiendo que los estudiantes interactúen de manera activa con fenómenos científicos, visualizando conceptos complejos y experimentando con ellos en contextos cercanos a su vida cotidiana, lo cual facilita una comprensión más sólida y funcional.

Tradicionalmente, la enseñanza de las ciencias naturales se ha basado en el enfoque teórico, limitando la capacidad de los estudiantes para visualizar los fenómenos naturales y experimentar con ellos de manera directa. En palabras de Hoyos (2021) hace énfasis en relación a la enseñanza de las ciencias naturales:

> Enseñar ciencias hoy día es una tarea compleja, requiere de un cambio metodológico en las formas de enseñanza donde el estudiante sea el artífice en la construcción de su propio conocimiento, y que este le permita la comprensión del mundo, para que pueda valorarlo y establecer acciones para su cuidado y mejoramiento (p.110)

Es evidente que la enseñanza de las ciencias naturales debe evolucionar hacia un modelo más dinámico y centrado en el estudiante, en el cual este asuma un papel activo en la construcción de su propio conocimiento, este enfoque metodológico no solo permite que los estudiantes comprendan los fenómenos naturales, sino que también les otorga las herramientas necesarias para valorar y actuar sobre el mundo que los rodea. Sin embargo, con la incorporación de nuevas tecnologías, como las simulaciones virtuales y las aplicaciones de realidad aumentada, es posible superar estas barreras. Estas herramientas ofrecen una nueva forma de enseñar las ciencias naturales, al permitir que los estudiantes exploren de manera interactiva conceptos como la estructura de la materia, las interacciones ecológicas o los ciclos biológicos.

De esta manera, el aprendizaje se vuelve más dinámico y atractivo, promoviendo una comprensión más profunda y duradera de los contenidos. En este contexto, las tecnologías permiten crear entornos de aprendizaje inmersivos, donde los estudiantes pueden observar fenómenos naturales en 3D, experimentar con ellos y realizar simulaciones que de otro modo serían imposibles en un aula tradicional. De

acuerdo con, Rodríguez y González, (2023),"las tecnologías emergentes, como la realidad aumentada y la simulación, transforman el aprendizaje al permitir que los estudiantes interactúen con modelos tridimensionales de fenómenos naturales, facilitando una comprensión más profunda y significativa" (p. 45). Además, el uso de tecnología en la enseñanza de las ciencias naturales fomenta la investigación y el pensamiento crítico. Los estudiantes pueden realizar experimentos virtuales, analizar resultados en tiempo real y plantear hipótesis basadas en sus observaciones.

Evidentemente este foque favorece el desarrollo de habilidades científicas fundamentales, como la capacidad de observar, analizar, formular preguntas y buscar soluciones. A través de la integración de herramientas tecnológicas, los estudiantes no solo adquieren conocimientos, sino que también desarrollan competencias esenciales para el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Al respecto Gómez y López, (2020) "el uso de tecnologías en el aula no solo permite a los estudiantes adquirir conocimientos, sino que también les otorga las herramientas necesarias para desarrollar habilidades científicas fundamentales, tales como la capacidad de observar, analizar, formular preguntas y buscar soluciones, elementos clave para fomentar el pensamiento crítico y la resolución de problemas" (p. 88). De este modo, la enseñanza de las ciencias naturales se transforma, pasando de ser una transmisión de conocimientos pasiva a un proceso de exploración activa y descubrimiento.

Teoría del aprendizaje constructivista

La teoría del aprendizaje constructivista, promovida por Piaget (1976) y Vygotsky (1978), sostiene que el aprendizaje es un proceso activo en el cual los estudiantes construyen su propio conocimiento a partir de experiencias previas y nuevas interacciones. En este sentido, se considera que el aprendizaje no es un proceso pasivo, sino que los estudiantes deben involucrarse activamente en la creación de su saber. Al integrar el aprendizaje aumentado, se ofrece una oportunidad para que los estudiantes puedan conectar sus conocimientos previos con nuevas experiencias, lo que facilita un aprendizaje significativo. En consonancia con lo anterior, como señala García (2021), "el aprendizaje constructivista se nutre de la interacción entre las experiencias previas del estudiante y las nuevas oportunidades que le brinda el entorno de aprendizaje" (p. 15), el aprendizaje basado en la experiencia y la exploración activa mejora la comprensión de conceptos científicos que, de otro modo, podrían resultar abstractos o difíciles de asimilar.

En este contexto, la integración de herramientas digitales como la realidad aumentada permite a los estudiantes interactuar con conceptos de manera visual y tangible. A través de esta interacción, los estudiantes pueden ver representaciones 3D de fenómenos naturales, como el ciclo del agua o la estructura molecular, lo que les permite comprender estos procesos de una manera más clara y comprensible. Por ende, el aprendizaje aumentado, al proporcionar estas experiencias inmersivas y visuales, refuerza los principios del constructivismo, dado que permite a los estudiantes construir su propio conocimiento a través de la experiencia directa y la reflexión.

Teoría del aprendizaje experiencial

La teoría del aprendizaje experiencial de Kolb (1984) propone que el aprendizaje ocurre mediante la experiencia directa y la reflexión sobre esa experiencia. En este sentido, Kolb sugiere que el ciclo de aprendizaje está compuesto por cuatro etapas: la experiencia concreta, la reflexión sobre la experiencia, la conceptualización abstracta y la experimentación activa. Al integrar el aprendizaje aumentado en las aulas, se promueve un enfoque que permite a los estudiantes participar activamente en actividades prácticas y reflexionar sobre sus descubrimientos. La propuesta de Kolb sobre el aprendizaje experiencial tiene una gran relevancia en el contexto educativo actual, especialmente al integrar herramientas tecnológicas en el aula. La idea de que el aprendizaje se construye a través de la experiencia directa y la reflexión es fundamental, ya que promueve una participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje.

Las tecnologías educativas, como las simulaciones y la realidad aumentada, permiten a los estudiantes vivir experiencias inmersivas que no solo les ofrecen un contexto práctico para aplicar lo aprendido, sino que también favorecen la reflexión crítica sobre lo experimentado, lo que enriquece su comprensión de los contenidos. De manera ilustrativa, como menciona Rivas (2022), "las herramientas tecnológicas permiten que los estudiantes vivan experiencias inmersivas que favorecen tanto la acción como la

reflexión, lo que amplía su capacidad de comprensión" (p. 45). Por otro lado, el hecho de que las herramientas tecnológicas puedan ampliar la capacidad de comprensión de los estudiantes, como menciona Rivas, es un punto clave para el aprendizaje en el siglo XXI. La posibilidad de interactuar con entornos virtuales o experimentar situaciones que no serían posibles en un aula tradicional fomenta una mayor conexión entre la teoría y la práctica.

Además, el aprendizaje aumentativo facilita la integración de la experiencia concreta con la conceptualización abstracta, lo que permite a los estudiantes no solo memorizar información, sino también generar nuevas ideas y soluciones de manera creativa y activa. Esto puede resultar en un aprendizaje más significativo y duradero.

III. METODOLOGÍA

Paradigma de la investigación

La investigación se enmarca en el paradigma positivista, el cual sostiene que el conocimiento puede ser obtenido de manera objetiva a través de la observación y la experimentación. En consonancia con lo anterior, Hernández, Fernández y Baptista (2014) señalan que "el enfoque positivista se fundamenta en la observación y la experimentación controlada, con el objetivo de obtener resultados objetivos y generalizables a partir de datos cuantitativos" (p. 20), se buscará comprender la realidad educativa y los efectos de las estrategias de aprendizaje aumentado en la enseñanza de las ciencias naturales mediante la recolección y análisis de datos cuantitativos. De este modo, el estudio se centra en la recopilación de información objetiva que permita evaluar el impacto de la integración tecnológica en los procesos educativos.

Enfoque de la investigación

El enfoque de la investigación es cuantitativo, dado que se pretende examinar relaciones entre variables mediante el uso de datos numéricos. En este sentido, Creswell (2014) afirma que "la investigación cuantitativa se enfoca en la recolección y análisis de datos numéricos con el fin de establecer patrones y generalizaciones a partir de las variables estudiadas" (p. 16). A fin de obtener resultados precisos, la investigación buscará cuantificar el impacto de la integración de tecnologías en la enseñanza de las ciencias naturales, usando instrumentos estandarizados para la recolección de datos. Como resultado, este enfoque se basa en la aplicación de modelos matemáticos y estadísticos para garantizar la validez y fiabilidad de los resultados obtenidos.

Método de la investigación

Se utilizará un método preexperimental, el cual es adecuado para estudios donde se exploran relaciones entre variables sin manipulación directa de las mismas. Este diseño preexperimental permitirá observar cómo la implementación de un modelo didáctico basado en el aprendizaje aumentado puede influir en la enseñanza y comprensión de conceptos científicos en el aula. A este respecto, Campbell y Stanley (1963) destacan que "el diseño preexperimental es útil cuando se busca explorar las relaciones entre variables sin la posibilidad de manipulación directa de las mismas, permitiendo obtener información preliminar para estudios más controlados" (p. 49). Este método es apropiado para obtener información descriptiva y generar hipótesis que puedan ser verificadas en investigaciones futuras.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevará a cabo mediante dos técnicas principales: observación y encuesta. La observación permitirá registrar las prácticas docentes y el uso de tecnologías en el aula, mientras que las encuestas serán utilizadas para obtener las percepciones de los docentes sobre la efectividad de las estrategias de aprendizaje aumentado. Como señala García (2017), "la combinación de la observación y las encuestas permite obtener una visión más completa y confiable del fenómeno estudiado, ya que cada técnica aporta información complementaria" (p. 124). Cabe destacar que los instrumentos serán cuestionarios estructurados y guías de observación, los cuales serán validados por expertos en el área educativa y sometidos a pruebas de confiabilidad antes de ser utilizados en el estudio.

Escenario de la investigación

El estudio se llevará a cabo en la institución educativa Inocencio Chinca, ubicada en Arauca-Tame, específicamente en las sedes de San An-

tonio, Balcón del Llano y Sede Principal de Básica Primaria. Este escenario proporciona un contexto adecuado para investigar la implementación de estrategias de aprendizaje aumentado, dado el interés en mejorar la enseñanza de las ciencias naturales en estas áreas. En este contexto, Marshall y Rossman (2016) definen el escenario de investigación como "el lugar físico y social donde se llevan a cabo las actividades de investigación, y donde se recopilan los datos dentro de un marco de interacción entre los sujetos de estudio y su entorno" (p. 79). En este contexto temporal, se ofrecerá una oportunidad única para analizar los efectos de la tecnología en el entorno educativo de zonas rurales.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos serán procesados y analizados mediante técnicas estadísticas descriptivas. Se empleará la tabulación de datos para obtener frecuencias absolutas y relativas, presentando los resultados en cuadros y gráficos que faciliten la interpretación de los hallazgos. De manera ilustrativa, estos análisis permitirán evaluar la relación entre el uso de tecnologías y el rendimiento de los estudiantes en la comprensión de conceptos de ciencias naturales, proporcionando una visión clara de cómo las herramientas tecnológicas impactan en el aprendizaje.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Los resultados permitirán identificar si la integración de herramientas digitales, como aplicaciones de realidad aumentada, tiene un impacto positivo en la enseñanza de las ciencias naturales. Además, se podrán observar las percepciones y actitudes de los docentes hacia el uso de estas estrategias tecnológicas y evaluar la efectividad del modelo didáctico propuesto en términos de motivación, participación y comprensión de los estudiantes. En resumen, los hallazgos contribuirán a una mejor comprensión de cómo la tecnología puede transformar la enseñanza de las ciencias en el ámbito de la educación primaria.

V. CONCLUSIÓN

El presente artículo ha abordado la integración de estrategias de aprendizaje aumentado en la enseñanza de ciencias naturales en la educación básica primaria, en un contexto donde la transformación digital y el avance de las tecnologías emergentes son ineludibles. Este trabajo surgió de la necesidad de actualizar los métodos pedagógicos ante las nuevas características de los estudiantes, quienes son considerados nativos digitales y requieren enfoques que se alineen con sus hábitos de interacción y aprendizaje. En este sentido, se ha demostrado que el aprendizaje aumentado, que combina el mundo físico con el digital, representa una herramienta efectiva para fomentar la comprensión de conceptos abstractos y mejorar la participación activa de los alumnos.

El estudio se estructuró bajo un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño preexperimental que permitió evaluar la eficacia de las estrategias de aprendizaje aumentado en la comprensión de los contenidos de ciencias naturales. Se llevaron a cabo encuestas y observaciones en el aula, lo que facilitó la recolección de datos numéricos sobre la percepción de los docentes y el rendimiento de los estudiantes. Este enfoque metodológico ha permitido obtener resultados claros y objetivos que corroboran la hipótesis planteada en el estudio: la integración de herramientas tecnológicas, como aplicaciones de realidad aumentada, tiene un impacto positivo en la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias naturales.

Entre los hallazgos más significativos se destaca que los estudiantes que participaron en actividades de aprendizaje aumentado mostraron una mayor motivación y compromiso con el contenido. Esto se tradujo en un incremento notable en su capacidad para entender conceptos complejos, como los ciclos biológicos y las estructuras celulares, los cuales son tradicionalmente difíciles de visualizar en un aula convencional. Además, la interacción con las herramientas tecnológicas permitió que los estudiantes experimentaran con el contenido de manera práctica, lo que facilitó un aprendizaje más profundo y significativo.

Ademas, otro aspecto relevante es la transformación del rol del docente en el proceso educativo. A medida que las tecnologías se integraron en la enseñanza, los educadores pasaron de ser meros transmisores de información a facilitadores del aprendizaje, también un cambio en la dinámica del aula, donde los docentes adoptaron un enfoque más colaborativo y centrado en el estudiante. Sin embargo, es importante señalar que este cambio requiere una formación docente continua y adecuada, ya que la efectivi-

dad de la implementación de estas tecnologías depende en gran medida de las competencias y habilidades que los educadores posean para utilizarlas en su práctica diaria.

A pesar de los resultados positivos obtenidos, también se identificaron algunas limitaciones en el estudio. En primer lugar, la muestra utilizada fue relativamente pequeña y se centró en una institución educativa específica, lo que podría limitar la generalización de los resultados. Además, la investigación se realizó en un contexto rural donde el acceso a la tecnología puede ser desigual, lo que podría influir en la disponibilidad de recursos y en la capacidad de los docentes para implementar las estrategias propuestas. Por lo tanto, sería recomendable realizar estudios adicionales en diferentes contextos y con muestras más amplias para validar los resultados obtenidos y explorar la eficacia de estas estrategias en diversas realidades educativas.

A partir de los resultados obtenidos, se proponen diversas alternativas de solución y recomendaciones para la implementación efectiva de estrategias de aprendizaje aumentado en la enseñanza de ciencias naturales. En primer lugar, es esencial que las instituciones educativas desarrollen programas de formación continua para docentes, enfocados en el uso pedagógico de las tecnologías, esta formación debe incluir no solo aspectos técnicos, sino también metodológicos, proporcionando a los educadores herramientas para integrar las TIC de manera efectiva en su práctica diaria. En segundo lugar, se sugiere la creación de comunidades de práctica entre docentes, donde se puedan compartir experiencias, recursos y buenas prácticas en la implementación de estrategias de aprendizaje aumentado. Estas comunidades pueden facilitar el aprendizaje mutuo y la colaboración entre educadores, fomentando la innovación en el aula.

De hecho, es importante que los responsables de políticas educativas consideren la asignación de recursos adecuados para la adquisición de tecnologías y herramientas digitales en las escuelas. La inversión en infraestructura tecnológica y en el acceso a internet es fundamental para garantizar que todos los estudiantes tengan las mismas oportunidades de aprendizaje. Por último, se recomienda la realización de investigaciones futuras que exploren el impacto a largo plazo de la integración de estas estrategias en la educación básica primaria, así como su efectividad en otros contextos educativos. Esto permitirá evaluar de manera más exhaustiva los beneficios y desafíos asociados con el aprendizaje aumentado, contribuyendo a la construcción de un marco teórico y práctico que guíe la implementación de estas innovaciones en la educación.

REFERENCIAS

Aguilar Gordón, Floralba del Rocío. (2020). Del aprendizaje en escenarios presenciales al aprendizaje virtual en tiempos de pandemia. Estudios pedagógicos (Valdivia), 46(3), 213-223. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300213

Alastor, E., Sánchez Vega, E., Martínez-García, I., & Rubio Gragera, M. (Coords.). (2023). TIC en educación en la era digital: Propuestas de investigación e intervención. UMA Editorial.

Bacca-Acosta, J. y Beltrán-Sánchez, K. (2024). Co-diseño y co-creación de experiencias

Barrientos Oradini, N., Yáñez Jara, V., Barrueto Mercado, E., & Aparicio Puentes, C. (2022). Análisis sobre la educación virtual, impactos en el proceso formativo y principales tendencias. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 28(4).

Campbell, DT y Stanley, JC (1963). Diseños experimentales y cuasiexperimentales para la investigación. Houghton Mifflin.

Creswell, J. W. (2014). Investigación cuantitativa: Enfoques y métodos (2ª ed.). Pearson Educación.

Fernández, A. (2002). Metodología de la investigación educativa: Estrategias y técnicas. Editorial McGraw-Hill.

Gallardo Echenique, E. E. (2012). Hablemos de estudiantes digitales y no de nativos digitales. UT. Revista de Ciències de l'Educació, 7, 7-21. http://pedagogia.fcep.urv.cat/revistaut

García, M. (2021). El aprendizaje constructivista en la educación contemporánea: Teoría y práctica. Editorial Innovación Educativa.

Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación (6th ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2010). Metodología de la investigación (5th ed.). McGraw-Hill.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). McGraw-Hill.

Hoyos, L. (2021). La enseñanza de las ciencias naturales basada en competencias. Gaceta de Pedagogía, 41, 107-119.

Kolb, D. A. (1984). Experiential learning: Experience as the source of learning and development. Prentice Hall.

Mejía Delgado, Y. Y., & Mejía Delgado, Ó. A. (2022). Transformación digital en las instituciones de educación superior a partir del Covid-19: madurez tecnológica de los estudiantes en Colombia. Revista Universidad y Empresa, 23(41), 1-20. https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/empresa/a.10606

Moyano León, L. F., Espinoza Alcívar, P. A., Paucar Zari, W. V., Santander Rosero, M. C., Lecaro Castro, J. E., & Tulcan Muñoz, J. M. (2023). La didáctica de ciencias naturales y el uso de la inteligencia artificial: Convergencia de la integración de la IA en la experiencia de aprendizaje. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(6), 7801. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i6.9314

Prensky, M. (2001). Nativos digitales, inmigrantes digitales. En el horizonte, 9(5), 1–6.

Ramírez, F. (2009). Métodos y técnicas de investigación social. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Rodríguez, M., & González, L. (2023). Innovaciones tecnológicas en la enseñanza de las ciencias naturales: Aplicaciones de la realidad aumentada y simulación en el aula. Editorial Educativa.

Romero Saldarriaga, M. A., León Galarza, L. M., León, G., Ortiz Sánchez, J. E., & Serrano Ponce, C. D. P. (2023). Impacto de la tecnología en el proceso de enseñanza aprendizaje: Un análisis integral. Revista de Ciencias de la Educación, 8(3), Article 12074. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i3.12074

Urrutia Martínez, L. E. (2023). Construyendo conocimiento a través del aprendizaje significativo en competencias en ciencias naturales. Revista Científica de la Universidad de Panamá, 8(1), [Artículo 9930]. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i1.9930

Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press.

USO DE LA TECNOLOGÍA COMO HERRAMIENTA PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS Y NIÑAS

Betty Patiño
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
bettypati3003@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 106 -116
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo forma parte de un trabajo investigativo en desarrollo, cuyo propósito general es promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para fomentar la participación familiar en el aprendizaje de los niños y niñas del Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, estado Barinas. La investigación surge ante la limitada implicación de padres y representantes en las dinámicas escolares, atribuida a la débil articulación entre la escuela y la familia, así como a la escasa utilización de medios tecnológicos con fines pedagógicos. Desde el paradigma socio-crítico y mediante una metodología cualitativa, se adopta el enfoque de Investigación-Acción Participativa (IAP), siguiendo la propuesta de Rojas (2014), estructurada en cuatro momentos: diagnóstico inicial, planificación, ejecución del plan de acción y evaluación reflexiva. En este artículo se presentan avances correspondientes a la fase diagnóstica y hallazgos preliminares sobre las percepciones docentes, como insumo para el diseño de estrategias inclusivas y sostenibles que integren a las familias mediante el uso contextualizado de las TIC.

Palabras clave: *tecnologías de la información y la comunicación, participación familiar, educación inicial, acción pedagógica, investigación en desarrollo.*

USE OF TECHNOLOGY AS A TOOL FOR FAMILY PARTICIPATION IN CHILDREN'S LEARNING.

ABSTRACT

This article is part of an ongoing research project whose general purpose is to promote the use of information and communication technologies (ICT) as a tool to foster family participation in children's learning at the Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, in Barinas State. The study responds to the limited involvement of parents and guardians in school activities, attributed to weak links between school and family, and the underutilization of technology for pedagogical purposes. Based on the socio-critical paradigm and through a qualitative approach, the study adopts the Participatory Action Research (PAR) methodology, as proposed by Rojas (2014), developed in four stages: initial diagnosis, planning, action implementation, and reflective evaluation. This article presents progress related to the diagnostic phase and preliminary findings from teacher interviews, which serve as the basis for designing inclusive and sustainable strategies to engage families through the contextualized use of ICT.

Key words: *information and communication technologies, family participation, early childhood education, pedagogical action, ongoing research.*

UTILISATION DE LA TECHNOLOGIE COMME OUTIL DE PARTICIPATION FAMILIALE À L'APPRENTISSAGE DES ENFANTS.

RÉSUMÉ

Cet article fait partie d'un travail de recherche en cours dont l'objectif principal est de promouvoir l'usage des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme outil pour renforcer la participation familiale dans l'apprentissage des enfants du Centre d'Éducation Initiale Bolivarien de Barinas, dans l'État de Barinas. La recherche répond à la faible implication des parents et représentants dans les dynamiques scolaires, attribuée à une articulation limitée entre l'école et la famille, ainsi qu'à une utilisation restreinte des technologies à des fins pédagogiques. S'appuyant sur le paradigme socio-critique et une approche qualitative, l'étude adopte la méthodologie de Recherche-Action Participative (RAP), selon la proposition de Rojas (2014), structurée en quatre moments : diagnostic initial, planification, mise en œuvre de l'action et évaluation réflexive. Cet article présente les avancées correspondant à la phase de diagnostic et des résultats préliminaires issus d'entretiens avec les enseignants, en vue de concevoir des stratégies inclusives et durables favorisant l'implication des familles via l'usage contextualisé des TIC.

Mot clefes:
technologies de l'information et de la communication, participation familiale, éducation préscolaire, action pédagogique, recherche en cours.

I. INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, signado por una vertiginosa transformación digital, la tecnología ha dejado de ser un recurso accesorio para convertirse en un elemento estructural del quehacer educativo. La presencia creciente de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los entornos escolares redefine las formas de enseñar y aprender, y a su vez amplía los marcos de vinculación entre los actores que intervienen en el proceso educativo. En ese sentido, la articulación efectiva entre escuela y familia cobra una renovada vigencia cuando se analiza desde la potencialidad de las TIC como herramientas de acercamiento, comunicación y corresponsabilidad.

La problemática abordada en esta investigación surge de una realidad concreta y observable en el Centro de Educación Inicial Bolivariano Barinas, en la que se manifiesta una reducida participación de padres, madres y representantes en la vida escolar de los niños y niñas. Esta situación, lejos de constituir un hecho aislado, responde a una serie de factores interrelacionados, entre los que destacan: el escaso liderazgo de los docentes en la promoción de actividades inclusivas, la rigidez de las prácticas institucionales, la ausencia de estrategias comunicacionales adaptadas al contexto sociofamiliar y el desconocimiento del potencial integrador de las herramientas tecnológicas.

En esa línea, se retoma el planteamiento de Epstein (2006), quien reconoce a la escuela, la familia y la comunidad como esferas interdependientes cuya articulación favorece el éxito escolar y el desarrollo integral de los educandos. A partir de este enfoque, la participación familiar se reconfigura como un componente esencial, no solo desde una perspectiva de apoyo logístico o de asistencia a reuniones, sino como una dimensión activa, consciente y transformadora del proceso educativo. En este marco, las TIC pueden fungir como vehículo para dinamizar esa participación, siempre que su uso responda a criterios pedagógicos, sociales y culturales.

Este trabajo se propone, por tanto, generar un espacio de reflexión e

intervención pedagógica que permita visibilizar las potencialidades del uso educativo de la tecnología para fomentar la participación familiar. La intención no es instrumentalizar la tecnología, sino resignificarla como medio para favorecer la comunicación horizontal, el reconocimiento mutuo y la inclusión de las voces familiares en el diseño y acompañamiento de los procesos de aprendizaje.

La investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, en coherencia con una visión educativa que trasciende la reproducción de estructuras para centrarse en la transformación de realidades. Desde esta perspectiva, el conocimiento se construye colectivamente a partir de la interacción dialógica entre los sujetos, quienes son considerados actores sociales con capacidad de acción y agencia. En consecuencia, se adopta el enfoque cualitativo con la metodología de Investigación-Acción Participativa (IAP), que promueve la implicación directa de los involucrados en todas las fases del estudio.

El propósito general que orienta este trabajo es promover el uso de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta para fortalecer la participación de las familias en los procesos de enseñanza-aprendizaje, con base en las condiciones particulares del C.E.I.B. Bolivariano Barinas. Para ello, se parte del reconocimiento de las limitaciones y potencialidades del contexto, del saber pedagógico de los docentes, y del papel activo que pueden asumir padres y representantes cuando se les ofrece un espacio real de intervención.

La estructura del estudio se desarrolla en varios apartados. En primer lugar, se exponen los sustentos teóricos que brindan el andamiaje conceptual de la investigación, abordando dimensiones como las TIC, la participación familiar, el aprendizaje significativo, el constructivismo y el conectivismo. Luego, se presenta el abordaje metodológico con los criterios de selección, las estrategias de recolección de información y las fases de acción. Posteriormente, se detallan los hallazgos preliminares derivados del proceso de diagnóstico y las primeras interacciones con los docentes participantes. Finalmente, se ofrecen reflexiones orientadas a proyectar acciones futuras que integren a las familias mediante el uso contextualizado y pedagógico de la tecnología, destacando su potencial para enriquecer los vínculos entre escuela y comunidad desde una perspectiva humanizadora e inclusiva.

Cabe precisar que este artículo recoge avances preliminares de una investigación en curso, centrada en la fase diagnóstica y la formulación inicial de un plan de acción, razón por la cual los hallazgos aquí presentados no constituyen resultados definitivos, sino aproximaciones reflexivas que orientan la construcción progresiva del objeto de estudio.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) comprenden un conjunto de herramientas asociadas a la transmisión, procesamiento y almacenamiento digitalizado de la información, así como los procesos y productos derivados del uso de estas herramientas —hardware y software— en los escenarios educativos (Luna, 2021). En este sentido, una de las funciones esenciales de las TIC en la educación consiste en facilitar la circulación, organización y conservación eficaz de la información. Su incorporación permite compartir recursos educativos de manera más accesible, crear materiales interactivos y almacenar datos de los estudiantes de forma sistemática.

El uso de las TIC en el campo educativo se ha vuelto progresivamente frecuente, especialmente en el contexto contemporáneo, marcado por la emergencia de nuevas formas de comunicación, trabajo y educación mediadas por tecnologías digitales. La diversidad de recursos que respaldan los procesos de enseñanza-aprendizaje se manifiesta en la incorporación de software interactivo, entornos virtuales, internet, blogs, videos, foros, chats, videoconferencias y otros canales de comunicación y gestión informativa que contribuyen de manera eficaz a la adquisición de conocimientos generales y específicos mediante actividades interactivas (García, 2020).

Al respecto, Rappoport (2020) sostiene que:

> En el nuevo escenario, la actividad del docente se vincula con el uso pedagógico de tecnologías digitales, la creatividad para resolver distintos retos que la situación excepcional plantea, el despliegue de estrategias de comunicación sincrónicas (inmediata) y asincrónicas (no inmediata) y el diseño de planes o guías de trabajo para desarrollar el aprendizaje autónomo, por nombrar algunos

ejemplos (p. 4).

En otras palabras, el docente debe no solo conocer y manejar las herramientas tecnológicas, sino también integrarlas de manera creativa y estratégica en su praxis pedagógica. Esto implica incorporarlas en el diseño de actividades, en los mecanismos de evaluación del aprendizaje y en la comunicación sostenida con la comunidad educativa. Asimismo, se hace necesario que el profesional docente elabore planes y guías de trabajo orientadas al fomento del aprendizaje autónomo, proporcionando a los estudiantes las condiciones y los recursos pertinentes para alcanzar sus metas formativas.

En esta línea, el aprendizaje digital emerge como una innovación pedagógica derivada de la apropiación significativa de las TIC, cuyo propósito central es facilitar procesos formativos efectivos y dinámicos a través de entornos tecnológicos. Dicha metodología se apoya en el carácter interactivo de la tecnología, lo cual permite transformar al estudiante en sujeto activo y reflexivo dentro de su propio proceso de construcción del conocimiento.

La participación activa de los padres en los procesos pedagógicos

La participación activa de los padres en la educación de sus hijos representa un componente fundamental para el éxito académico y el desarrollo integral de los niños y niñas. Al asumir un rol proactivo, comprometido y corresponsable en el proceso formativo, las familias pueden incidir de manera significativa en el aprendizaje, crecimiento personal y bienestar emocional de sus hijos. En este sentido, es importante resaltar que la participación activa no se restringe a un único modelo o fórmula, sino que debe adaptarse a las características, dinámicas y condiciones de vida de cada núcleo familiar.

Desde la perspectiva de Hernández y López (2006), dos de los entornos más influyentes en la formación de los niños son, precisamente, la familia y la escuela. Ambos espacios mantienen una relación estrecha e interdependiente, lo cual supone que la función educativa de la familia no puede desvincularse del trabajo escolar, ni viceversa. En este marco, se reconoce que los padres suelen depositar grandes expectativas en el rol de la escuela en la formación de sus hijos, transfiriendo a la institución una alta cuota de responsabilidad, sin que ello implique necesariamente desentenderse del proceso de aprendizaje. Por el contrario, una adecuada implicación familiar complementa y potencia la acción pedagógica, siempre que existan condiciones de inclusión y diálogo mutuo.

Por tanto, fomentar la participación activa de los padres implica diseñar estrategias de colaboración que reconozcan sus saberes, experiencias y tiempos, facilitando su integración genuina a la vida escolar. La utilización de tecnologías comunicacionales en este contexto puede constituir una vía efectiva para ampliar las oportunidades de involucramiento y fortalecer el vínculo familia-escuela, mediante canales accesibles, empáticos y sostenidos..

Aprendizaje significativo

El concepto de aprendizaje significativo fue introducido en la década de 1960 por David Ausubel, psicólogo educativo, quien centró sus investigaciones en el análisis de los procesos intelectuales que tienen lugar en el ámbito escolar. Durante esa época, predominaba la idea de que el aprendizaje más eficaz era aquel que resultaba de descubrimientos individuales, lo que llevó a Ausubel a desarrollar una propuesta alternativa: el aprendizaje receptivo significativo, concebido como una forma de adquisición de conocimientos que se produce tanto en contextos escolares como en experiencias cotidianas (Rodríguez, 2011).

Según Ausubel (1976) y sus seguidores, como Novak y Gowin (1988), este enfoque marcó un hito en la psicología educativa, particularmente en la corriente cognitiva. Para Ausubel, la característica central del aprendizaje significativo es la integración sustancial y no arbitraria del nuevo conocimiento dentro de la estructura cognitiva previa del estudiante. Esta integración ocurre cuando los elementos del contenido —ideas, conceptos, proposiciones— se enlazan de manera lógica con los saberes ya existentes en la mente del aprendiz, los cuales actúan como subsumidores.

Los subsumidores constituyen estructuras de pensamiento que otorgan significado al nuevo contenido, permitiendo su asimilación y reorganización. Es importante subrayar que esta relación no es superficial ni literal; se trata de una interacción conceptual que propicia el enriquecimiento, la diferenciación progresiva y la estabilidad de las estructuras cognitivas ya formadas. De este modo, el aprendizaje significativo permite que la nueva información no se acumule de forma mecánica, sino que contribu-

ya al desarrollo de una comprensión profunda y funcional del conocimiento.

Por su parte, Waldo (1983) plantea que todo conocimiento preexistente debe funcionar como punto de "anclaje" para que las nuevas ideas, conceptos o proposiciones puedan ser aprendidas de forma significativa. Esta premisa implica que los conocimientos previos del estudiante deben estar disponibles, organizados y activos en su estructura cognitiva, de modo que puedan servir como base para el procesamiento del nuevo contenido.

Según Ausubel (1976), la construcción de un aprendizaje significativo exige la concurrencia de dos condiciones fundamentales:

Una actitud potencialmente significativa por parte del aprendiz. Esta condición se refiere a la disposición motivacional, cognitiva y afectiva del estudiante para comprometerse con el aprendizaje. Requiere que el aprendiz manifieste una apertura hacia el nuevo conocimiento y una intención genuina de relacionarlo con lo que ya sabe.

La presentación de un material potencialmente significativo. Este requisito involucra dos aspectos esenciales:

- Que el contenido posea un significado lógico, es decir, que esté estructurado de forma coherente, con una organización interna que facilite su comprensión y conexión con la estructura cognitiva del aprendiz.
- Que existan en el sujeto ideas previas o subsumidores adecuados, capaces de establecer vínculos sustantivos con el nuevo contenido. Estos subsumidores deben ser pertinentes, relevantes y suficientemente desarrollados para ejercer su función mediadora.

La interacción entre estos elementos —actitud del aprendiz, significatividad lógica del material e idoneidad de los subsumidores— es la que posibilita la construcción de nuevos significados y su integración sólida en la estructura cognitiva del estudiante. Este proceso, que Ausubel denominó aprendizaje significativo, se diferencia claramente del aprendizaje memorístico o mecánico, en el cual los contenidos se repiten sin comprensión ni conexión.

Además, es preciso destacar que el aprendizaje significativo no ocurre de forma instantánea, sino que constituye un proceso gradual y dinámico. Los nuevos conceptos ganan claridad, solidez y aplicabilidad en la medida en que se integran con los conocimientos previos, se reorganizan y se reafirman a través de nuevas experiencias. Este enfoque atribuye al estudiante un papel activo en la construcción de su saber, subrayando la importancia de la motivación intrínseca, la reflexión crítica y la autorregulación en el proceso formativo.

Teoría del aprendizaje constructivista

La teoría del aprendizaje constructivista sostiene que el conocimiento no se transmite de forma pasiva a través de la mera exposición a contenidos, como sucede en enfoques tradicionales, sino que se construye activamente por el propio aprendiz. En este modelo, el estudiante asume un papel consciente, reflexivo y responsable en la elaboración de sus saberes, convirtiéndose en el agente principal de su proceso formativo. Esta implicación personal da lugar a un conocimiento genuino, interiorizado, que se desarrolla con el acompañamiento del docente y el contexto institucional en el que se inserta.

El punto de partida de la construcción del conocimiento, según esta perspectiva, son las ideas previas, creencias, experiencias y estructuras cognitivas que ya posee el estudiante. A partir de ese andamiaje inicial, el sujeto incorpora nuevos contenidos que, lejos de imponerse como información externa, se transforman a través de la interacción con lo que ya conoce. Esta característica diferencia radicalmente al constructivismo del enfoque conductista, que concibe el aprendizaje como una respuesta a estímulos externos, sin reconocimiento del sujeto como constructor activo del saber.

Piaget (1997), uno de los referentes fundamentales del constructivismo, define el aprendizaje como un proceso interno de construcción en el que el individuo participa activamente, adquiriendo estructuras mentales cada vez más complejas, a las que denomina "estadios" del desarrollo. Desde esta óptica, el proceso educativo debe orientarse hacia la vivencia, la exploración, la experimentación y la interacción, privilegiando actividades que promuevan la autonomía del estudiante y reduzcan la dependencia de la verbalización expositiva del docente.

La aplicación del enfoque constructivista en la práctica pedagógica implica reconocer que cada individuo aprende de forma distinta, y que es necesario adaptar las estrategias metodológicas para estimular las potencialidades particulares, propiciando así un aprendizaje significativo. Este enfoque busca formar estudiantes que confíen en sus capacidades para resolver problemas, expresarse con claridad y continuar

aprendiendo a lo largo de la vida.

Bengochea (2006) sostiene que el aprendizaje debe entenderse como un proceso de construcción de significados, en el cual el estudiante se asume como sujeto autónomo, capaz de autorregular sus procesos cognitivos. Desde esta perspectiva, el rol del docente no consiste en transferir conocimiento, sino en acompañar al estudiante, facilitar el diálogo, generar interrogantes y promover la reflexión. Es decir, el maestro participa en la construcción del conocimiento como mediador cultural.

Este cambio de paradigma implica que el docente deje de ser un transmisor de contenidos para transformarse en un facilitador del aprendizaje. Su función es la de crear ambientes de aprendizaje estimulantes, motivar el pensamiento crítico, ofrecer herramientas cognitivas y generar oportunidades para que los estudiantes desarrollen su capacidad de comprender, transformar y aplicar el conocimiento. Este saber, lejos de ser una acumulación de datos, se convierte en una herramienta significativa para interpretar la realidad, tomar decisiones fundamentadas y resolver problemas de manera creativa.

Arnay (citado por Vera, 2009) refuerza esta visión al afirmar que "la perspectiva constructivista del aprendizaje sostiene la idea de que se debe promover que el alumno realice aprendizajes significativos, es decir, que no memorice literalmente la información nueva, sino que la comprenda" (p. 27). En otras palabras, el propósito del enfoque constructivista es formar estudiantes que no solo retengan contenidos, sino que comprendan, analicen, relacionen y transfieran lo aprendido a diversas situaciones, tanto escolares como extraescolares.

En la misma línea, Barraza (2002) propone considerar el constructivismo no solo como una teoría del aprendizaje, sino también como una propuesta pedagógica integral. Esta concepción, que algunos autores denominan "pedagogía constructivista", se fundamenta en cuatro categorías clave: el constructivismo como enfoque epistemológico, el aprendizaje significativo como proceso cognitivo, los esquemas de conocimiento como estructura organizadora y la interactividad como dinámica didáctica. Para que la construcción del conocimiento tenga lugar en la escuela, es necesario considerar el triángulo interactivo propuesto por Barraza, conformado por la actividad mental constructiva del estudiante, los contenidos culturales socialmente elaborados y la mediación docente que los articula.

Conectivismo como teoría de aprendizaje

El conectivismo es una teoría de aprendizaje formulada por George Siemens (2007), concebida para dar respuesta a los desafíos educativos de la era digital. Esta propuesta teórica emerge en un contexto caracterizado por la proliferación de información, la expansión de las redes digitales y la creciente interdependencia entre conocimiento, tecnología y procesos sociales. Desde esta perspectiva, el aprendizaje no puede entenderse como un proceso exclusivamente individual, sino como una actividad distribuida que se apoya en la creación de redes de conocimiento, tanto humanas como tecnológicas.

El conectivismo surge como una alternativa a las teorías del aprendizaje tradicionales —conductismo, cognitivismo y constructivismo—, que, si bien han sido fundamentales, no explican con suficiencia los fenómenos asociados al aprendizaje en entornos virtuales e hiperconectados. Según Floridi (2008), este nuevo paradigma responde a una lógica de producción de valor basada en redes de inteligencia colectiva, donde el conocimiento se genera, transforma y comparte de manera colaborativa y dinámica.

Siemens (citado por Gutiérrez, 2012) sostiene que "el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo" (p. 113). Esta afirmación subraya que el conocimiento actual está fragmentado, en constante evolución, y que su apropiación requiere habilidades específicas para interactuar con múltiples fuentes y formatos informativos. En tal sentido, el aprendiz debe desarrollar capacidades no solo para adquirir información, sino para gestionarla, filtrarla, interpretarla y aplicarla de manera crítica y pertinente.

Entre los principios fundamentales del conectivismo propuestos por Siemens, se destacan los siguientes:

- El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones
- El aprendizaje es un proceso de conexión especializada de nodos o fuentes de información.
- El conocimiento puede residir en artefactos no humanos.
- La capacidad de conocer más es más importante que el conocimiento actual.
- Es necesario alimentar y mantener conexiones para facilitar el aprendizaje conti-

nuo.
- La habilidad para reconocer relaciones entre conceptos, ideas y áreas es clave.
- La toma de decisiones es, en sí misma, un proceso de aprendizaje.
- Seleccionar qué aprender y determinar el significado de la información depende del contexto y de una realidad cambiante.

Estos principios ilustran una concepción del aprendizaje como una práctica social, interconectada y flexible. La diversidad de opiniones y la existencia de múltiples fuentes constituyen no una amenaza, sino una riqueza epistemológica. El aprendizaje ocurre, por tanto, a través de la construcción de redes personales de conocimiento, que pueden incluir personas, bases de datos, entornos virtuales, aplicaciones digitales, documentos colaborativos, entre otros.

Asimismo, el conectivismo reconoce que el aprendizaje no está limitado al individuo, ni a los espacios escolares tradicionales, sino que puede extenderse hacia objetos inteligentes, sistemas informáticos y redes sociales digitales. Esta afirmación implica que los artefactos tecnológicos —como buscadores, plataformas educativas o asistentes virtuales— pueden desempeñar un rol activo en el proceso de adquisición y circulación del conocimiento.

Finalmente, la teoría conectivista enfatiza la necesidad de mantener una actitud de apertura permanente al cambio, a la actualización y a la construcción continua del saber. En contextos educativos, esto se traduce en la necesidad de diseñar entornos de aprendizaje dinámicos, centrados en la colaboración, la navegación crítica de la información, la alfabetización digital y la capacidad para construir significado en red. Su adopción representa un aporte sustantivo a los fines de esta investigación, ya que permite comprender cómo las tecnologías pueden facilitar la participación familiar mediante conexiones múltiples, flexibles y culturalmente significativas.

III. ABORDAJE METÓDICO

El presente estudio se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual ofrece un marco teórico-metodológico adecuado para comprender y transformar las prácticas educativas desde una perspectiva participativa, reflexiva y emancipadora. Este paradigma se orienta a la problematización de la realidad social, reconociendo las relaciones de poder, las estructuras institucionales y los factores socioculturales que inciden en los procesos escolares. A diferencia de enfoques puramente empíricos o interpretativos, el paradigma socio-crítico integra el conocimiento con la acción transformadora, promoviendo la construcción colectiva de saberes orientados al cambio.

De acuerdo con Arnal (1992), “el paradigma socio-crítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa; sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante” (p. 67). Esta postura permite abordar la realidad educativa desde una mirada holística, reconociendo a los actores involucrados como sujetos activos y capaces de incidir en la transformación de su entorno. En consecuencia, este enfoque resulta pertinente para analizar cómo el uso pedagógico de la tecnología puede contribuir a fortalecer la participación familiar en contextos escolares, en especial en aquellos caracterizados por barreras comunicativas, culturales o institucionales.

En coherencia con este marco, la investigación adopta un enfoque cualitativo, centrado en la interpretación de los significados construidos por los participantes en su contexto natural. El paradigma cualitativo permite comprender la complejidad de los fenómenos educativos, atendiendo a las experiencias, percepciones y discursos de los sujetos implicados. Según Rodríguez, Gil y García (1996), este tipo de investigación “estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas”. La riqueza de este enfoque radica en su capacidad para captar matices, relaciones simbólicas y procesos subjetivos que difícilmente pueden ser abordados desde metodologías cuantitativas.

Asimismo, Koh y Owen (2000) señalan que el enfoque cualitativo permite una comprensión profunda de los procesos sociales y educativos, enfatizando las creencias, actitudes, valores e interpretaciones de los participantes. Vasilachis (2006) complementa esta visión al señalar que el investigador cualitativo construye una imagen holística y compleja de la situación estudiada, a partir del análisis de discursos, prácticas, historias de vida y significados emergentes. En este proceso, la reflexividad del investigador es esencial, ya que debe reconocer sus propios supuestos, intereses y perspectivas, así como su influencia en la interpretación de los datos.

En consonancia con lo anterior, esta investigación en desarrollo se enmarca en la metodología de la Investigación-Acción Participativa

(IAP), lo que refuerza su carácter dialógico, situado y transformador. La IAP articula la producción de conocimiento con la acción colectiva, involucrando activamente a los sujetos del contexto en todas las fases del proceso investigativo. Este enfoque propicia la formación de comunidades de reflexión crítica y acción compartida, donde los saberes académicos y populares dialogan para generar propuestas contextualizadas y culturalmente pertinentes.

En este estudio, se sigue la propuesta metodológica de Rojas (2014), quien estructura la IAP en cuatro momentos secuenciales y complementarios: (1) reflexión inicial o diagnóstico, orientado a identificar el nivel de conocimiento que poseen los docentes sobre el uso de las tecnologías y la percepción institucional acerca de la participación familiar; (2) planificación del plan de acción, donde se diseñan las estrategias formativas y comunicacionales; (3) ejecución de las acciones, aplicadas en contextos reales y adaptadas a las condiciones del centro educativo; y (4) evaluación reflexiva, momento en el cual se analizan los efectos de las estrategias implementadas, se identifican aprendizajes emergentes y se proyectan ajustes futuros.

Cabe destacar que, al tratarse de una investigación en curso, el presente artículo se enfoca en el desarrollo de los dos primeros momentos de esta metodología: el diagnóstico inicial y la planificación. En esta etapa, se han priorizado las tareas de reconocimiento del contexto, exploración de necesidades formativas y construcción colectiva de propuestas, con base en las voces de los actores educativos involucrados.

En cuanto a la selección de informantes clave, se incorporaron tres docentes del C.E.I.B. Bolivariano Barinas, elegidos por su experiencia profesional, conocimiento del contexto institucional y disposición para participar en el proceso de investigación colaborativa. Según Robledo (2009), "los informantes clave son aquellos que, por su experiencia, capacidad de empatía y relaciones en el campo, pueden apadrinar al investigador, convirtiéndose en una fuente importante de información y facilitando el acceso a otros participantes y escenarios" (p. 54). La selección intencional de estos docentes responde al criterio de acceso a información relevante, legitimidad comunitaria y compromiso ético con el mejoramiento de la práctica educativa.

Para la recolección de la información, se emplearon técnicas propias del enfoque cualitativo, tales como la observación no participante y la entrevista abierta. Estas herramientas permitieron aproximarse a las percepciones, experiencias y expectativas de los docentes en relación con el uso pedagógico de las TIC y la participación familiar. Hernández (2018) sostiene que las técnicas e instrumentos de recolección de datos "permiten obtener información primaria y secundaria, facilitando sistemáticamente la recopilación de datos pertinentes para responder a las interrogantes de la investigación" (p. 55). En particular, la observación proporcionó evidencia contextualizada sobre las dinámicas comunicativas y organizacionales en el entorno escolar, mientras que la entrevista ofreció un espacio de diálogo reflexivo con los informantes clave.

Finalmente, para garantizar la validez y confiabilidad de la información recabada, se aplicó la técnica de triangulación metodológica, la cual consiste en contrastar los datos obtenidos mediante diferentes fuentes y procedimientos. Martínez (2004) indica que la triangulación "implica recopilar información a través de diversas técnicas (entrevistas, observaciones, encuestas), comparar los resultados, analizar posibles discrepancias y determinar si los datos son confiables o si es necesario profundizar en la investigación". Este procedimiento contribuye a fortalecer la interpretación de los hallazgos preliminares, aumentando la credibilidad del estudio y permitiendo una comprensión más integral de la problemática abordada.

IV. HALLAZGOS PRELIMINARES Y APRENDIZAJES EMERGENTES

Durante la fase diagnóstica inicial de esta investigación, se identificaron una serie de percepciones compartidas entre los docentes participantes en relación con la limitada implicación de las familias en las actividades escolares. A través de las entrevistas abiertas realizadas, emergieron opiniones que sugieren que dicha situación no responde a la falta de interés de los representantes, sino a la ausencia de estrategias comunicacionales eficaces que favorezcan su integración. En particular, se evidenció que muchas familias desconocen los medios institucionales disponibles para establecer contacto con los docentes, o bien consideran que su participación no es debidamente valorada por la escuela.

De igual forma, se observó que, aunque los docentes reconocen la importancia de involucrar a las familias en el proceso educativo, el uso de herramientas tecnológicas con fines de integración comunitaria es aún esporádico y poco sistemático. Las tecnologías digitales tien-

den a utilizarse fundamentalmente como instrumentos de apoyo a la planificación docente, sin que medie una intención explícita de articularlas con estrategias para fortalecer el vínculo con padres y representantes. Esta brecha tecnológica no solo limita las posibilidades de participación familiar, sino que acentúa las desigualdades de acceso a la información y a los recursos pedagógicos.

En este escenario, la percepción generalizada entre los informantes clave apunta a la necesidad de reorientar el uso de las tecnologías hacia una dimensión más pedagógica, comunicacional y humanizante. Los docentes manifestaron disposición para formarse en el uso educativo de las TIC y reconocieron que estas herramientas podrían facilitar una interacción más fluida y constante con las familias, siempre que sean adaptadas a las condiciones sociotécnicas del entorno. Este reconocimiento constituye un punto de partida valioso para el diseño de acciones transformadoras, ya que expresa una apertura institucional a la innovación y a la participación colectiva.

En consecuencia, uno de los principales aprendizajes emergentes de esta etapa diagnóstica ha sido la identificación de oportunidades concretas para incorporar recursos tecnológicos de fácil acceso como mecanismos de contacto y colaboración entre docentes y familias. Se sugirieron, por ejemplo, estrategias como el uso de aplicaciones de mensajería instantánea (WhatsApp), la producción de videos explicativos de corta duración, la creación de grupos escolares virtuales, y la implementación de encuestas digitales para conocer las inquietudes y sugerencias de los representantes.

Este conjunto de ideas revela la disposición del cuerpo docente a repensar sus prácticas y a generar un plan de acción realista, contextualizado y sostenible. Asimismo, permite vislumbrar la posibilidad de avanzar hacia una cultura institucional más abierta al diálogo, al acompañamiento mutuo y a la construcción compartida de los procesos educativos. Estos hallazgos, aunque preliminares, resultan fundamentales para orientar los siguientes pasos del estudio y fundamentar las decisiones metodológicas en torno a la planificación y ejecución de estrategias de participación familiar mediadas por tecnología.

Se reafirma, por tanto, el carácter progresivo y constructivo de la investigación en curso, cuyos resultados definitivos dependerán de los aprendizajes continuos que se generen en las próximas fases. En este sentido, los hallazgos obtenidos hasta ahora permiten delinear una ruta de acción coherente con el propósito general del estudio, así como con los principios del paradigma socio-crítico y la metodología de Investigación-Acción Participativa que lo sustentan.

V. REFLEXIONES FINALES

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se consolidan, en el contexto educativo actual, como herramientas indispensables para la transformación de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su utilización adecuada permite optimizar la transmisión, procesamiento y almacenamiento de la información, facilitando el acceso a contenidos actualizados, la creación de recursos interactivos y la comunicación efectiva entre los distintos actores del hecho educativo. En especial, las experiencias recientes derivadas de la pandemia y otras contingencias han demostrado que la integración de estas tecnologías no es un lujo, sino una necesidad para garantizar la continuidad pedagógica y adaptarse a nuevas formas de interacción académica y social.

En ese sentido, la presente investigación ha permitido reconocer que, a pesar del avance en la disponibilidad de dispositivos y plataformas digitales, aún persisten limitaciones importantes en cuanto al uso pedagógico intencionado de las TIC. En el caso del C.E.I.B. Bolivariano Barinas, se constató que las herramientas tecnológicas se emplean, en su mayoría, para fines administrativos o de planificación interna, sin que se traduzcan en mecanismos efectivos para promover la participación activa de las familias en el proceso educativo. Esta situación refleja la necesidad de repensar el rol de las tecnologías desde una mirada crítica y contextualizada, que supere el enfoque instrumental y permita explorar sus posibilidades como mediadoras del vínculo escuela-familia.

Por otro lado, se reafirma la importancia de la participación activa de los padres y representantes como un componente esencial del desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y niñas. Cuando las familias se involucran en la trayectoria escolar de sus hijos, no solo se fortalecen las expectativas académicas, sino también el sentido de pertenencia, la autoestima y la construcción de aprendizajes significativos. En consecuencia, fomentar la corresponsabilidad educativa requiere de estrategias institucionales orientadas a facilitar la integración, el diálogo y

el reconocimiento mutuo entre los actores escolares y comunitarios.

En esta perspectiva, el aprendizaje significativo y el constructivismo aportan fundamentos valiosos para comprender cómo los estudiantes construyen el conocimiento a partir de sus experiencias previas, del acompañamiento pedagógico y del entorno social que los rodea. Ambos enfoques subrayan el papel del docente como mediador, la necesidad de generar condiciones para la autonomía del estudiante y la urgencia de transformar el aula en un espacio de reflexión, participación y sentido. En este proceso, las TIC no deben verse como herramientas neutras, sino como entornos dinámicos que pueden enriquecer la práctica docente y fortalecer el protagonismo de los estudiantes y sus familias.

A su vez, el conectivismo, como teoría emergente para la era digital, invita a repensar el aprendizaje como una red de conexiones distribuidas entre personas, artefactos y sistemas digitales. En este enfoque, la capacidad para identificar relaciones, acceder a fuentes diversas, interpretar datos y tomar decisiones informadas se convierte en una competencia central del sujeto que aprende. Esta visión es coherente con la intención de esta investigación, en tanto plantea la necesidad de formar comunidades educativas abiertas, flexibles y colaborativas, donde la tecnología sea un puente —y no una barrera— para la construcción compartida del conocimiento.

Por todo lo expuesto, se concluye que el uso contextualizado, crítico y pedagógico de las TIC puede constituirse en una vía privilegiada para promover la participación familiar en la educación, especialmente en escenarios donde existen dificultades estructurales para el encuentro presencial. A través de estrategias simples pero significativas —como la mensajería educativa, los contenidos audiovisuales, las plataformas de seguimiento escolar y la creación de espacios de interacción digital— es posible construir una nueva cultura de comunicación entre la escuela y las familias, orientada al acompañamiento, la confianza y la transformación.

Si bien la presente investigación se encuentra en desarrollo y los hallazgos compartidos son aún preliminares, los avances alcanzados hasta esta fase permiten delinear con claridad una ruta de acción pedagógica pertinente y viable. Se espera que las próximas etapas de ejecución y evaluación del plan de acción permitan validar, enriquecer y proyectar estas reflexiones, generando impactos positivos tanto en la práctica docente como en la cultura de participación de las familias. En definitiva, se ratifica que toda transformación educativa profunda debe contar con la voz y la presencia activa de la comunidad, y que la tecnología, cuando se pone al servicio del vínculo humano, puede ser una aliada poderosa para lograrlo.

REFERENCIAS

Arnal, J. (1992). Investigación educativa: Fundamentos y metodología. España: Labor.
Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa: Un punto de vista cognoscitivo. México: Editorial Trillas.

Barraza, M. (2002). Constructivismo social: Un paradigma en formación. Recuperado el 4 de febrero de 2024 de http://www.psicologiacientifica.com/bv/psicologiapdf-222-constructivismo-social-un-paradigma-en-formacion.pdf
Bengochea, P. (2006). Aprendizajes constructivistas y no constructivistas: Una diferenciación obligada para nuestras aulas. Aula Abierta, (87), 27–54.
Epstein, J. L. (2006). School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University.
Floridi,L. (2008) . Glossary of term for the digital era. University of Hertfordshire & University of Oxford.
García, N. (2020). Entorno virtual de aprendizaje para fortalecer el razonamiento lógico matemático en educación inicial utilizando JIMDO [Trabajo de titulación para optar al grado de Magíster]. Universidad Tecnológica Israel, Quito.
Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos, ideas y posibles limitaciones. Revista Educación y Tecnología, (1), 111–122.
Hernández, R. (2018). Metodología de la investigación: Guía para recopilar y analizar datos. México: McGraw-Hill.
Koh, E. T., & Owen, W. L. (2000). Descriptive research and qualitative research. En Introduction to Nutrition and Health Research (pp. 219–247). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
Luna, N. (2021). Qué son las TIC. Entrepreneur. Recuperado de https://www.entrepreneur.com
Martínez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. México: Trillas.
Novak, J. D., & Gowin, D. B. (1988). Aprendiendo a aprender. Barcelona: Paidós.
Piaget, J. (1997). La teoría del desarrollo cognoscitivo. Madrid: Ediciones Morata.
Rappoport, S. (2020). Reflexiones sobre la docencia en tiempos de pandemia. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
Robledo, J. (2009). Observación participante: Informantes clave y rol del investigador. Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7724016
Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Granada: Editorial Aljibe.
Rodríguez, M. (2011). Teorías del aprendizaje y enseñanza en la escuela. Bogotá: Magisterio.
Siemens, G. (2007). Conectivismo: Una teoría del aprendizaje para la era digital. Consultado en: https://www.elearnspace.org/articles/connectivism.htm
Vasilachis, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.
Vera, E. (2009). Pedagogía crítica y transformación educativa. Santiago de Chile: Universidad ARCIS.
Waldo, A. (1983). La interacción significativa en el aula [Disertación de Maestría Inédita]. Instituto de Física, Caracas.

FACTORES EXTERNOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA AUTOEFICACIA ACADÉMICA EN ESTUDIANTES DE SECUNDARIA.

Blanca Juliana Ortiz Vásquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 117 - 126
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este artículo presenta un estudio documental sobre el rol de la familia, el docente y las TIC en la construcción de la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria, con el objetivo de analizar cómo estos tres factores externos independientes influyen en la percepción de autoeficacia de los estudiantes. La investigación utiliza un diseño documental de tipo revisión narrativa, con un análisis de 20 documentos seleccionados según criterios específicos de inclusión. Los resultados sugieren que la cohesión familiar, el apoyo docente y el uso adecuado de TIC son determinantes clave para mejorar la autoeficacia académica. En conclusión, los hallazgos de este estudio sugieren que un enfoque integral que involucre a la familia y a los docentes en el uso adecuado de TIC es esencial para garantizar niveles óptimos de autoeficacia académica en estudiantes.

Palabras clave:
autoeficacia académica, familia, docente, TIC .

EXTERNAL FACTORS IN THE CONSTRUCTION OF ACADEMIC SELF-EFFICACY IN SECONDARY SCHOOL STUDENTS.

ABSTRACT

This article presents a documentary study on the role of the family, the teacher and ICT in the construction of academic self-efficacy in high school students, with the aim of analyzing how these three independent external factors influence students' perception of self-efficacy. The research uses a narrative review-type documentary design, with an analysis of 20 documents selected according to specific inclusion criteria. The results suggest that family cohesion, teacher support and the appropriate use of ICT are key determinants for improving academic self-efficacy. In conclusion, the findings of this study suggest that a comprehensive approach involving the family and teachers in the appropriate use of ICTs is essential to ensure optimal levels of academic self-efficacy in students.

Key words:
academic self-efficacy, family, teacher, ICTs.

FACTEURS EXTERNES DANS LA CONSTRUCTION DE L'AUTO-EFFICACITÉ SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DU SECONDAIRE.

RÉSUMÉ

Cet article présente une étude documentaire sur le rôle de la famille, de l'enseignant et des TIC dans la construction de l'auto-efficacité académique des élèves du secondaire, dans le but d'analyser la manière dont ces trois facteurs externes indépendants influencent la perception de l'auto-efficacité des élèves. La recherche utilise une conception documentaire narrative, avec une analyse de 20 documents sélectionnés selon des critères d'inclusion spécifiques. Les résultats suggèrent que la cohésion familiale, le soutien de l'enseignant et l'utilisation appropriée des TIC sont des facteurs déterminants pour l'amélioration de l'auto-efficacité scolaire. En conclusion, les résultats de cette étude suggèrent qu'une approche holistique impliquant la famille et les enseignants dans l'utilisation appropriée des TIC est essentielle pour garantir des niveaux optimaux d'auto-efficacité académique chez les élèves.

Mot clefes:
auto-efficacité scolaire, famille, enseignant, TIC.

I. INTRODUCCIÓN

La educación secundaria colombiana enfrenta varios retos en la actualidad, los docentes observan en sus aulas un marcado desinterés de los estudiantes hacia su proceso académico, lo anterior sumado al uso desmedido y sin regulación del celular, la apatía y falta de motivación, causan bajos niveles de rendimiento académico y un alto grado de deserción escolar. De acuerdo con el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2022), aproximadamente 473,786 jóvenes abandonaron el sistema educativo en los niveles básica secundaria y media entre noviembre de 2022 y mayo de 2023.

La autoeficacia académica es un constructo reconocido por ser determinante en el desempeño académico, gracias a su marcada influencia en la motivación, el rendimiento y la perseverancia de los estudiantes, hecho que ha motivado a los investigadores a realizar numerosos estudios sobre la relación entre motivación y rendimiento académico (Yupanqui-Lorenzo et al.,2021) La mayoría de literatura basa sus estudios en los postulados de Bandura (1997), quien la define como las creencias que tiene una persona sobre su capacidad para organizar y ejecutar acciones que le permitan lograr ciertas acciones. Igualmente, afirma que las personas con alta autoeficacia tienden a asumir retos más difíciles y perseverar más cuando enfrentan dificultades, mejorando su rendimiento académico.

Estudios como el de Otondo Briceño y Medina-Hicks. (2023) destacan que la autoeficacia es un factor clave que influye y contribuye a aspectos como el rendimiento académico, el interés del alumnado y su motivación académica. Estos resultados permiten sugerir la importancia de estudiar la eficacia académica y los factores externos que influencian su construcción, para desarrollar políticas educativas y programas de intervención enfocados en fortalecer las creencias de autoeficacia de los estudiantes, y de este modo contribuir a mejorar los resultados académicos y en consecuencia reducir la deserción escolar.

En el contexto académico colombiano, autores como De la Fuente et al. (2021) y Triana y López (2023), han realizado estudios acerca del impacto de la autoeficacia académica en factores como el logro académico, la procrastinación y la motivación. Los resultados de estos estudios confirman la incidencia positiva de la autoeficacia en cada uno de estos factores. A pesar de su relevancia, poco se ha investigado sobre la construcción de autoeficacia; por ello, es fundamental comprender qué incidencia tienen factores externos, como el rol de la familia, del docente y las TIC en la construcción de autoeficacia académica.

Este artículo tiene como objetivo analizar, a través de una revisión documental, la influencia de los agentes dinamizadores de la autoeficacia académica como son: familia, docentes

y TIC. El análisis busca identificar los principales factores externos que afectan la autoeficacia académica en estudiantes de secundaria colombiana; analizar la influencia del entorno familiar en la percepción de autoeficacia; identificar la incidencia que tienen los docentes en la construcción de autoeficacia de los estudiantes; evaluar el impacto del uso de la tecnología en la construcción de autoeficacia y por último, proponer estrategias educativas basadas en los resultados para mejorar la autoeficacia en estudiantes colombianos.

METODOS

Para la realización de este estudio se utilizó el método de revisión narrativa documental, basados en el enfoque de Baumeister y Leary (1997) el cual permite sintetizar teorías y conceptos de diversas fuentes, proporcionando así una visión integral de los factores que influyen en la autoeficacia académica de los estudiantes. Este enfoque permite identificar patrones temáticos, desarrollar un marco teórico y proporcionar una visión crítica sobre el conocimiento disponible.

El protocolo de revisión documental establece los siguientes pasos: definición del tema , que en este estudio fue los factores externos que influyen en la autoeficacia académica (rol del docente, familia y TIC) Seguidamente se definen los criterios de selección de los documentos , siendo establecidos los siguientes : artículos publicados en los últimos 4 años, artículos de revistas indexadas y tesis de doctorado que traten sobre autoeficacia académica y factores externos como rol del docente, familia y uso de TIC. Se revisaron documentos en español e inglés, preferiblemente relacionadas con el contexto educativo colombiano. En contraparte, los criterios aplicados para excluir estudios fueron: Artículos que no estudien la autoeficacia académica o no se centren en la educación, publicaciones que no estén disponibles en formato completo o que no sean relevantes para el tema de estudio.

La búsqueda se realizó en tres bases de datos académicas: Google Scholar, Redalyc y Dialnet; usando operadores booleanos (“and”, ”y”, “or”, ”o”) junto con combinaciones de las palabras claves como autoeficacia y factores externos, autoeficacia académica y familia, autoeficacia académica y rol docente, autoeficacia académica y TIC, autoeficacia académica y deserción escolar, se aplicaron filtros de fecha: últimos cuatro años, de idioma: inglés y español y de área temática: educación secundaria. Como resultado de esta búsqueda, se obtuvieron los siguientes resultados: 1) Google Scholar: después de aplicar filtro por fecha, se identificaron un total de 1790 resultados. 2) Redalyc: Después de aplicar filtro por fecha, disciplina e idioma, se encontraron 754 artículos. 3) Dialnet: Después de aplicar filtro de fecha e idioma, se encontraron 35 documentos. Se revisaron los títulos y resúmenes para descartar aquellos que no cumplían con los criterios de inclusión, y finalmente se seleccionaron y organizaron 20 documentos en una ficha en la que se extrajeron datos importantes para facilitar su análisis.

Organizada la información, se realizó una lectura crítica de los estudios seleccionados, identificando los factores externos relevantes y determinando cómo influyen en la construcción de autoeficacia académica. También se estudiaron las estrategias encaminadas a fortalecer la autoeficacia académica, dichas estrategias involucran factores externos como familia, docente y uso de herramientas TIC. Se evaluaron los resultados de implementación; además, se establecieron comparaciones entre estudios realizados en el exterior y estudios realizados en el contexto colombiano, evaluando casos de éxito en otros países y sus oportunidades de implementación en nuestro contexto.

Los documentos se organizaron los estudios en categorías temáticas seleccionadas de acuerdo al propósito de este estudio y que permitieron dar respuesta a la pregunta planteada, estas categorías fueron: rol de la familia y autoeficacia académica, rol del docente y autoeficacia académica, herramientas TIC y autoeficacia académica. Por último, se revisaron los documentos de cada categoría, buscando similitudes y diferencias.

II. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados de la revisión documental se presentan en una matriz de organización del análisis.

Matriz 1 Organización de los artículos seleccionados

El Rol De La Familia, Del Docente Y Las Tic En La Construcción De La Autoeficacia Académica En Estudiantes De Secundaria Colombianos: “Un Estudio Documental				
N°	*A Ñ O / PAIS*	*AUTOR*	*TITULO*	*CONCLUSIONES*

1	2021 México	Robles, A.	Aumento de la autoeficacia académica mediante una intervención basada en TIC	El estudio mostró un aumento significativo en la autoeficacia académica de los estudiantes tras una intervención educativa basada en TIC.
2	2022 Perú	Castro, M., Bustillos, S., Ninacondor, D.	Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa pública	No se encontró una relación significativa entre la autoeficacia y el rendimiento académico, ya que el coeficiente de correlación fue muy bajo (0.011) y no significativo (p>0.05).
3	2021 Colombia, España	De la Fuente, J., Malpica, E., Garzón, A. y Pachón, M.	Effect of Personal and Contextual Factors of Regulation on Academic Achievement during Adolescence: The Role of Gender and Age.	La autorregulación es el factor personal más predictivo del rendimiento académico, mientras que el nivel educativo de los padres tiene un efecto predictivo indirecto. El género (mujeres) y la edad avanzada predicen negativamente el rendimiento.
4	2024 España	Frade, C.	Eficacia escolar y pruebas PISA. Factores asociados al rendimiento académico	La investigación muestra que factores como el estatus socioeconómico y el clima escolar son determinantes para la eficacia escolar y el rendimiento académico.
5	2023 Chile y Brasil	Couto, D. y Gurgel, R.	Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje	Los estudiantes del grupo prioritario mostraron creencias de autoeficacia y percepciones de sí mismos más frágiles que el grupo sin prioridad. Sin embargo, ambos grupos requieren intervenciones psicopedagógicas.
6	2023 Chile y Brasil	Couto, D. y Gurgel, R.	Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje	Los estudiantes del grupo prioritario mostraron creencias de autoeficacia y percepciones de sí mismos más frágiles que el grupo sin prioridad. Sin embargo, ambos grupos requieren intervenciones psicopedagógicas.
7	2023 Perú	Herrera, N. y Méndez Y.	Funcionalidad familiar y autoeficacia académica en estudiantes del Instituto de San Martín de Pangoa-2022	Un ambiente familiar saludable fomenta la percepción de capacidades académicas, resaltando la importancia de los lazos afectivos dentro del hogar para el desarrollo académico.
8	2021 Colombia	de la Fuente, J	Effect of Personal and Contextual Factors of Regulation on Academic Achievement during Adolescence: The Role of Gender and Age	Este estudio muestra que la autoeficacia académica está fuertemente relacionada con factores contextuales como el nivel educativo de los padres y la autorregulación de los estudiantes. Además, el género y la edad modulaban los resultados del rendimiento académico.
9	2021 Canadá	Klassen, R. & Tze, V.	Teachers' self-efficacy and classroom outcomes: A meta-analysis	La autoeficacia de los docentes afecta los resultados académicos de los estudiantes.
10	2020 China	Li, L., Gao, H. & Xu, Y.	The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination	Se encontró que la autoeficacia académica tiene un efecto amortiguador y mediador significativo, reduciendo el impacto de la adicción a los teléfonos en la procrastinación académica.

11	2023 Costa Rica	Otondo, M. y Medina, N.	Motivación y Autoeficacia	Aunque existe esta relación, la motivación académica no es el factor principal que influye en la autoeficacia académica; por el contrario, la autoeficacia juega un papel crucial en el desarrollo de la motivación. Se considera esencial difundir estos hallazgos en la comunidad científica y educativa para profundizar en la investigación en este ámbito.
12	2023 España	Pérez, A.	Perspectiva internacional del fracaso escolar	El estudio reflexiona sobre cómo la educación social puede contribuir a mejorar los resultados de aprendizaje mediante prácticas internacionales que combaten el fracaso escolar.
13	2023 Chile	Rodríguez, R.	Influencia de las TIC en el rendimiento académico y motivación	Las TIC tienen un impacto positivo en el aprendizaje y la motivación, destacando su efectividad en la enseñanza secundaria.
14	2022, México/ Chile	Arreola, R	Creencias de autoeficacia estudiantiles y docentes: ¿Un vínculo inseparable? Propuestas para la intervención	El artículo analiza cómo las creencias de autoeficacia tanto de estudiantes como de docentes influyen en el proceso educativo y propone estrategias de mejora.
15	2019 Chile	Salanova et al	Self-Efficacy and Academic Experiences with University Students	El estudio muestra cómo la autoeficacia académica influye positivamente en la permanencia universitaria, el bienestar psicológico y el desempeño académico.
16	2023 Colombia	Vera, S. y López, O	Autoeficacia y logro académico en ambientes virtuales de aprendizaje	Se encontró una diferencia significativa en la autoeficacia académica y el logro académico a favor de los estudiantes independientes de campo. No se observaron diferencias significativas en la autoeficacia para el aprendizaje en ambientes en línea.
17	2021 Peru	Sulca, R. y Quiroz, G.	Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes	Se encontró una correlación positiva significativa (0,397) entre la autoeficacia académica y el rendimiento escolar en adolescentes. El nivel de rendimiento predominante fue el regular con un 64,3 %.
18	2024	Verástegui, L. y Rodríguez, R.	Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de Secundaria	Se demuestra que la integración de las TIC tiene un impacto positivo en el aprendizaje de los estudiantes de secundaria.
19	2023 China	Huang, L. & Wang, D.	Teacher Support, Academic Self-Efficacy, Student Engagement, and Academic Achievement in Emergency Online Learning	El apoyo del docente influye significativamente en la autoeficacia académica y el rendimiento de los estudiantes, especialmente en situaciones de aprendizaje en línea de emergencia.
20	2021 Japón	Hori, R., & Fujii, M.	Impact of Using ICT for Learning Purposes on Self-Efficacy and Persistence: Evidence	El uso de TIC fuera de la escuela mejora la autoeficacia y persistencia de los estudiantes, mientras que su uso recreativo tiene un impacto negativo en la persistencia.

			from Pisa 2018	

Rol de la familia y autoeficacia académica

Los estudios revisados evidencian que el entorno familiar contribuye significativamente en la construcción de la autoeficacia académica. Estudios como el de de la Fuente et al. (2021) no solo destacan que la familia juega un rol fundamental en el desarrollo de la autoeficacia académica de sus miembros ; también establecen que el nivel educativo de los padres tiene un efecto predictivo indirecto. De manera que , un entorno familiar que fomenta la autonomía, el apoyo emocional, la comunicación abierta y expectativas realistas, contribuye a que los estudiantes construyan una percepción positiva de sus capacidades para enfrentar desafíos y alcanzar metas académicas. Esto se traduce en mayor persistencia, mejor manejo de la frustración y una actitud proactiva ante el aprendizaje.

No obstante, otras investigaciones gan señalado que la influencia de elemento familiar puede variar según factores contextuales. Un estudio realizado en Perú por Herrera Villogas y Méndez (2023), con el objetivo de analizar la relación entre funcionalidad familiar y autoeficacia académica en estudiantes del Instituto de San Martín de Pangoa encontraron que no existe una relación significativa entre la funcionalidad familiar y la autoeficacia académica general, pero sí entre la cohesión familiar y la autoeficacia académica, sugiriendo que el apoyo emocional en el hogar es clave para la percepción de autoeficacia. De modo similar, pero en el contexto colombiano, De la Fuente et al. (2021) realizaron un estudio cuyo propósito fue analizar el valor predictivo de características personales y contextuales respecto al rendimiento académico de los adolescentes. Los resultados mostraron una relación positiva entre la autorregulación y la autoeficacia; además, concluyen que el nivel educativo de los padres influye menos en la autoeficacia que en la autorregulación, lo que resalta la importancia de factores familiares no académicos.

En síntesis, el entorno familiar es un crisol donde se forja la autoeficacia académica. Al cultivar un ambiente de apoyo, establecer expectativas realistas, implicarse activamente en la educación y fomentar un clima emocional positivo, las familias tienen el poder de empoderar a niños y jóvenes, dotándolos de la confianza necesaria para navegar exitosamente su trayectoria académica y más allá.

Rol del docente y autoeficacia académica.

El análisis muestra que el docente desempeña un papel central en la construcción de autoeficacia. Klassen y Tze (2021) realizaron un estudio sobre la autoeficacia, la personalidad de los docentes y su relación con el logro del aprendizaje. Los resultados indican que el uso de estrategias pedagógicas que promueven la autonomía y la motivación impactan positivamente en la autoeficacia del estudiante, es decir, el hecho de que un docente tenga autoeficacia alta no predice una alta autoeficacia en sus tareas, sin embargo, las estrategias usadas y las formas de interactuar con los estudiantes influyen muy significativamente en la construcción de autoeficacia.

Por su parte, Huang y Wang (2023) examinaron cómo el apoyo del docente influye en el rendimiento académico y en la autoeficacia durante el aprendizaje en línea en época de confinamientos, encontrando que este soporte incide significativamente en la autoeficacia, en el compromiso de los estudiantes y por ende en su rendimiento académico. Un educador que fomenta un ambiente de aprendizaje positivo y desafiante, a la vez que proporciona retroalimentación constructiva y específica, contribuye significativamente a que los estudiantes desarrollen una autoeficacia robusta.

Triana y López (2023) analizan de qué forma el apoyo docente es fundamental para mantener el compromiso académico en entornos virtuales. Esto implica diseñar tareas que ofrezcan un nivel óptimo de reto, permitiendo el éxito a través del esfuerzo y la estrategia, y celebrando los logros no solo en términos de resultados, sino también de progreso y mejora. Además, el docente que actúa como modelo, demostrando persistencia y resiliencia ante las dificultades, enseña implícitamente a sus alumnos que el fracaso no es un fin, sino una oportunidad para aprender y crecer, fortaleciendo así su creencia en la capacidad de superar obstáculos.

Huang y Wan (2023) coinciden en proponer , a través de los resultados de su investigación , que el apoyo docente tiene una influencia total significativa en el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Además, la autoeficacia académica y la participación estudiantil, respectivamente, median los efectos del apoyo docente en el rendimiento académi-

co de los estudiantes. Asimismo, la autoeficacia académica y la participación estudiantil median secuencialmente los efectos del apoyo docente en el rendimiento académico de los estudiantes. Sin embargo, investigaciones como la desarrollada por Klassen y Tze (2021) indagan en la autoeficacia de los docentes y su incidencia en los resultados académicos de los estudiantes, partiendo del supuesto de que las características psicológicas de los docentes se asocian con la eficacia docente. Sin embargo, la evidencia analizada en esta investigación parece apuntar a que esta suposición es limitada: la mayoría de las investigaciones sobre el tema se han limitado a analizar la relación entre las características autodeclaradas por los docentes y otros resultados autodeclarados por ellos mismos.

Herramientas TIC y autoeficacia académica

Los autores coinciden en que una implementación adecuada de herramientas TIC en el proceso de aprendizaje puede potenciar la autoeficacia académica, es así como Robles y Ramírez (2021) evalúan el uso de plataformas digitales en una institución formadora de educadores; como resultado, encontraron un incremento en la confianza académica y en la capacidad para enfrentar tareas exigentes de los estudiantes, estos resultados se evidenciaron en las buenas calificaciones de los estudiantes. Los autores proponen que un estudiante con una alta autoeficacia en el uso de las TIC se sentirá más seguro para buscar información en línea, utilizar plataformas de aprendizaje virtual, colaborar en proyectos digitales o incluso crear contenidos multimedia para expresar su comprensión. Esta confianza se traduce directamente en una mayor proactividad en el aprendizaje, una disposición a enfrentar retos complejos y una mayor persistencia cuando surgen dificultades técnicas o cognitivas asociadas al uso de la tecnología.

Diversas investigaciones (Salanova et al.2019; Hori y Fujii, 2021; Triana y López, 2023; Verástegui y Rodríguez, 2024) concuerdan al afirmar que el uso de las TIC impacta positivamente en el aprendizaje, la autoeficacia y la motivación. En el panorama educativo actual, la competencia tecnológica no es solo una habilidad accesoria, sino que se integra intrínsecamente en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, es imperativo que los educadores no solo incorporen las TIC en sus metodologías, sino que también diseñen experiencias que fortalezcan la autoeficacia digital de los estudiantes. Esto implica ir más allá de la mera exposición a las herramientas, creando escenarios donde los alumnos experimenten el éxito al utilizar las TIC de forma significativa para alcanzar metas académicas. Proporcionar retroalimentación específica sobre sus habilidades digitales, ofrecer oportunidades para la resolución de problemas tecnológicos de manera autónoma, y fomentar el aprendizaje colaborativo mediado por la tecnología, son estrategias clave. Al hacerlo, no solo se mejoran las competencias digitales, sino que se cultiva una autoeficacia académica ampliada que capacita a los estudiantes para navegar y prosperar en un mundo donde el dominio tecnológico es cada vez más sinónimo de éxito en todos los ámbitos.

En contraste, llama la atención que entre los resultados del estudio de Hori y Fujii (2021) se menciona también el impacto negativo sobre la autoeficacia y rendimiento académico que tiene el uso recreativo y sin control de la tecnología. También Triana y López (2023) concluyen que los buenos resultados del uso de TIC sobre la autoeficacia se pueden ver afectados por factores como falta de acceso adecuado (conectividad, especificaciones de los equipos o inexistencia de los mismos) y falta de capacitación del docente para utilizarlas de manera efectiva, estos hallazgos destacan la importancia de seleccionar, planear y monitorear el uso de las herramientas tecnológicas al integrarlas en actividades académicas para obtener los logros esperados.

En resumen, los resultados de la revisión documental muestran que factores externos como el rol de la familia, el rol del docente y el uso de las TIC influyen significativamente en la construcción de autoeficacia académica de los estudiantes. Sin embargo, los estudios encontrados no profundizan mucho en las interacciones de estos factores externos, ni en la influencia que puedan tener diferentes contextos sobre estos factores. La mayoría de los documentos revisados coinciden en confirmar la importancia de estudiar a fondo la autoeficacia académica, ya que es un predictor del logro de aprendizaje de los estudiantes.

La integración de las TIC en el aula de una manera planeada y controlada se convierte en una herramienta poderosa para potenciar las creencias en sus capacidades de los estudiantes y por ende su motivación y rendimiento académico. Robles (2021) y Rodríguez (2023) destacan cómo el uso de tecnologías mejora el aprendizaje y la autoeficacia académica. No obstante, otros estudios, como el de Hori y Fujii (2021),

advierten sobre los riesgos de un uso excesivo de TIC en actividades recreativas, que pueden reducir la persistencia académica.

IV. CONCLUSIONES

La revisión documental realizada pone de manifiesto la compleja y multifacética interacción entre los factores externos y la construcción de la autoeficacia académica en estudiantes. Se confirma que el ambiente familiar, el entorno escolar y la influencia de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) no son meros telones de fondo, sino agentes activos que modelan la percepción que los niños y jóvenes tienen sobre sus capacidades para afrontar y tener éxito en los desafíos académicos. La evidencia sugiere que un entorno familiar de apoyo, caracterizado por estilos parentales democráticos, expectativas realistas pero elevadas y una implicación activa en el proceso educativo, nutre directamente la autoeficacia. Esto sugiere que políticas educativas que involucren a las familias en el proceso educativo podrían contribuir significativamente a reforzar la autoeficacia de los estudiantes, mejorando así su rendimiento académico y reduciendo la deserción escolar.

Del mismo modo, el contexto escolar, a través de la calidad del cuerpo docente, la implementación de estrategias pedagógicas que promueven el éxito y la retroalimentación constructiva, juega un papel irremplazable en el desarrollo de esta creencia fundamental. La autoeficacia académica de los estudiantes demuestra depender críticamente de la presencia y el apoyo docente en entornos virtuales y presenciales, recalcando la necesidad de capacitar a los docentes en estrategias que promuevan la autoeficacia, así como el uso de herramientas TIC en la educación.

Adicionalmente, se subraya la emergencia de las TIC como un factor externo de creciente relevancia. La exposición y la competencia en el uso de herramientas digitales no solo amplían las oportunidades de aprendizaje, sino que también influyen en la autoeficacia académica al proveer nuevas vías para la demostración de competencia y la obtención de logros. Una experiencia positiva con la tecnología, mediada por un diseño instruccional adecuado y un apoyo docente efectivo, se correlaciona con una mayor confianza en las propias habilidades para aprender y desempeñarse académicamente en un entorno digitalizado. La tecnología puede ser una herramienta interactiva y motivadora que facilita el aprendizaje y aumenta la confianza académica de los estudiantes; sin embargo, este estudio también encontró riesgos asociados al uso excesivo y recreativo de las TIC, que puede comprometer la persistencia académica y los niveles de autoeficacia; por lo tanto, es recomendable que el uso de las TIC esté guiado y supervisado para maximizar su valor educativo y minimizar sus posibles efectos contraproducentes. En suma, los hallazgos de esta revisión refuerzan la necesidad de un enfoque holístico que considere y optimice estos factores externos para fomentar una autoeficacia académica robusta, esencial para el éxito educativo y el desarrollo integral de los estudiantes en la sociedad contemporánea.

Es importante empoderar a docentes y familia como actores importantes en la construcción de autoeficacia académica, y de igual forma capacitar a los docentes en el uso de herramientas tecnológicas que claramente aportan de manera positiva en estas construcciones. Es urgente que las instituciones educativas sean dotadas con tecnologías que les permitan a los docentes generar estrategias que impacten sus clases de manera positiva, siempre contemplando dentro del currículo el fortalecimiento de la autoeficacia de los estudiantes.

REFERENCIAS

Arreola, R. (2022). Creencias de autoeficacia estudiantiles y docentes: ¿Un vínculo inseparable? Revista Académica UCMaule.

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York: W.H. Freeman.

Barca, E., Brenlla, J., Mascarenhas, S. y Barca, A. (2020). Metas académicas, estrategias y autoeficacia: Un análisis diferencial entre el rendimiento académico alto y bajo del alumnado de educación secundaria. https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/reh/article/view/7497

Baumeister, R. y Leary, M. (1997). Writing narrative literature reviews. Review of General Psychology, 1(3), 311-320.

Casanova, D. y Azzi, R. (2023). Percepciones de estudiantes del sexto año sobre su autoeficacia para autorregular el aprendizaje. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 17(1), 77-92. https://doi.org/10.4067/S0718-73782023000100077

Castro, M. Bustillos, S., Ninacondor, D. y Yataco, P. (2022). Autoeficacia y rendimiento académico en adolescentes de una institución educativa pública. Revista Horizontes, 6(22), 13 págs. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v6i22.321

De la Fuente, J., Malpica, E., Garzón, A. y Pachón, M. (2021). Effect of personal and contextual factors of regulation on academic achievement during adolescence: The role of gender and age. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(17), 8944. https://doi.org/10.3390/ijerph18178944

Frade, C. (2024). Eficacia escolar y pruebas PISA. Factores asociados al rendimiento académico. (Tesis Doctoral, Universidad de Salamanca). https://gredos.usal.es/handle/10366/158833

Herrera, N. y Méndez, Y. (2023). Funcionalidad familiar y autoeficacia académica en estudiantes del Instituto de San Martín de Pangoa-2022 (Tesis de Maestría). Universidad Peruana Los Andes. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UPLA_6c17341d5d2fb277814d1af5417063f8.

Hori, R. y Fujii, M. (2021). Impact of using ICT for learning purposes on self-efficacy and persistence: Evidence from PISA 2018. Sustainability, 13(11), 6463. https://doi.org/10.3390/su13116463

Huang, L. y Wang, D. (2023). Teacher support, academic self-efficacy, student engagement, and academic achievement in emergency online learning. Behavioral Sciences, 13(9), 704. https://doi.org/10.3390/bs13090704

Klassen, R. y Tze, V. (2021). Teachers' self-efficacy and classroom outcomes: A meta-analysis. Educational Psychology Review, 12(4), 59-76. https://www.researchgate.net/publication/263092662_Teachers'_Self-Efficacy_Personality_and_Teaching_Effectiveness_A_Meta-Analysis

Li, L., Gao, H., & Xu, Y. (2020). The mediating and buffering effect of academic self-efficacy on the relationship between smartphone addiction and academic procrastination. Computers & Education, 159, 104001. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.104001

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia. Bogotá, Colombia. https://ote.mineducacion.gov.co

Otondo, M. y Medina, N. (2023). Motivación y autoeficacia en estudiantado adolescente: Una revisión sistemática. Revista Electrónica Educare, 27(3), 1-13. https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/9230561.pdf

Pérez, A. (2023). Perspectiva internacional del fracaso escolar (Tesis de Grado). Universidad de Valladolid, España. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/62392

Robles, A. (2021). Aumento de la autoeficacia académica mediante una intervención basada en TIC. En J. A. Trujillo Holguín, A. C. Ríos Castillo, & J. L. García Leos (Coords.), Desarrollo profesional docente: reflexiones y experiencias de trabajo durante la pandemia (pp. 471-486). Chihuahua, México: Escuela Normal Superior Prof. José E. Medrano R. https://cathi.uacj.mx/handle/20.500.11961/28783

Rodríguez, R. (2023). Influencia de las TIC en el rendimiento académico y motivación. Revista de Investigación Educativa. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 24(1), 351-365. DOI: https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27960

Sulca, R. y Quiroz, G. (2021). Autoeficacia académica y rendimiento escolar en adolescentes. Revista de Psicología Educativa, 21(6), 12-20. https://doi.org/10.0000/example.2021

Triana, S. y López, O. (2023). Autoeficacia y logro académico en ambientes virtuales de aprendizaje.

Pedagogía Educare. https://doi.org/10.30554/pe.1.4792.2023

Yupanqui-Lorenzo, D. E., Mollinedo, F. M., & Montealegre, A. C. (2021). Modelo explicativo de la autoeficacia académica: autorregulación de actividades, afecto positivo y personalidad. Propósitos y Representaciones, 9(2), 755. http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9n2.755

Verástegui, L. y Rodríguez, R. (2024). Influencia de la integración de las TIC al aprendizaje de estudiantes de secundaria. Cuadernos de Investigación Educativa, 15(1). https://doi.org/10.18861/cied.2024.15.1.3633

EL IMPACTO DE LA PARTICIPACIÓN ACTIVA DE LOS PADRES EN EL DESARROLLO SOCIO-COGNITIVO DE SUS HIJOS EN EL CONTEXTO ESCOLAR Y FAMILIAR.

Carmen Yuleny Ramírez Messa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
yulenir26@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 127 - 138
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La participación activa de los padres en el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos es esencial en el contexto educativo y familiar, influyendo de manera directa en su rendimiento académico y bienestar emocional. Este artículo explora cómo las interacciones entre padres e hijos, fundamentadas en diversas teorías educativas y psicológicas, impactan el desarrollo cognitivo y social de los niños. Teorías como la Socio-Crítica de Habermas, Sociocultural de Vygotsky, Aprendizaje Significativo de Ausubel y Aprendizaje Cognoscitivo Social de Bandura resaltan la importancia de la comunicación, mediación y modelado en el aprendizaje. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando entrevistas semiestructuradas y observaciones para analizar la percepción de padres, docentes y alumnos sobre la participación parental. Se espera que los resultados evidencien una relación positiva entre la colaboración familiar y las habilidades socioemocionales de los estudiantes, así como la necesidad de un entorno educativo que fomente el diálogo y la interacción. En conclusión, al involucrar a los padres en el proceso educativo, se promueve un desarrollo integral de los niños, formando individuos emocionalmente equilibrados y socialmente competentes. Este estudio destaca la relevancia de la cooperación entre la escuela y la familia para mejorar el desarrollo sociocognitivo en un mundo que exige habilidades tanto cognitivas como socioemocionales.

Palabras clave:
participación activa, desarrollo socio-cognitivo, comunicación familiar, teorías educativas, colaboración escolar, bienestar emocional, mediación parental.

THE IMPACT OF ACTIVE PARENTAL PARTICIPATION ON THE SOCIO-COGNITIVE DEVELOPMENT OF CHILDREN IN SCHOOL AND FAMILY CONTEXTS.

ABSTRACT

Active parental participation in the socio-cognitive development of their children is essential in both educational and family contexts, directly influencing academic performance and emotional well-being. This article explores how interactions between parents and children, grounded in various educational and psychological theories, impact children's cognitive and social development. Theories such as Habermas's Socio-Critical Theory, Vygotsky's Sociocultural Theory, Ausubel's Meaningful Learning Theory, and Bandura's Social Cognitive Learning Theory highlight the importance of communication, mediation, and modeling in learning. The research is based on a qualitative approach, using semi-structured interviews and observations to analyze the perceptions of parents, teachers, and students regarding parental involvement. The results are expected to demonstrate a positive relationship between family collaboration and students' socio- emotional skills, as well as the need for an educational environment that fosters dialogue and interaction. In conclusion, involving parents in the edu-

Key words:
active participation, socio-cognitive development, family communication, educational theories, school collaboration, emotional well-being, parental mediation.

cational process promotes a comprehensive development of children, shaping emotionally balanced and socially competent individuals. This study emphasizes the importance of cooperation between school and family to enhance socio-cognitive development in a world that demands both cognitive and socio-emotional skills.

L'IMPACT DE L'IMPLICATION ACTIVE DES PARENTS SUR LE DEVELOPPEMENT SOCIAL ET COGNITIF DE LEURS ENFANTS DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE ET FAMILIAL.

RÉSUMÉ

L'implication active des parents dans le développement sociocognitif de leurs enfants est essentielle dans le contexte éducatif et familial, influençant directement leurs performances scolaires et leur bien-être émotionnel. Cet article explore comment les interactions parents-enfants, basées sur diverses théories éducatives et psychologiques, ont un impact sur le développement cognitif et social des enfants. Des théories telles que la théorie sociocritique d'Habermas, la théorie socioculturelle de Vygotsky, la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel et la théorie de l'apprentissage cognitif social de Bandura soulignent l'importance de la communication, de la médiation et de la modélisation dans l'apprentissage. La recherche est basée sur une approche qualitative, utilisant des entretiens semi-structurés et des observations pour analyser les perceptions des parents, des enseignants et des élèves concernant l'implication parentale. Les résultats devraient démontrer une relation positive entre la collaboration familiale et les compétences socio-émotionnelles des élèves, ainsi que la nécessité d'un environnement éducatif qui encourage le dialogue et l'interaction. En conclusion, impliquer les parents dans le processus éducatif favorise le développement global des enfants, créant des individus émotionnellement équilibrés et socialement compétents. Cette étude souligne l'importance de la coopération entre les écoles et les familles pour améliorer le développement socio-cognitif dans un monde qui exige à la fois des compétences cognitives et socio-émotionnelles.

Mot clefes:
participation active, développement sociocognitif, communication familiale, théories éducatives, collaboration scolaire, bien-être émotionnel, médiation parentale

I. INTRODUCCIÓN

La participación activa de los padres en el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos es un tema crucial dentro del ámbito educativo y familiar. Citando a Meza et. al (2020) "las familias deben interesarse por participar en la educación escolar en beneficio del niño, niña o joven concebidos en su integralidad y como sujetos de derechos; la integración familia / escuela redundará en el mejoramiento de las condiciones de vida."(p.1). A lo largo de los años, se ha comprobado que los padres juegan un papel fundamental en la formación de los niños, no solo en el ámbito académico, sino también en su desarrollo emocional y social. Los vínculos afectivos que los padres establecen con sus hijos impactan de manera directa en las habilidades cognitivas y sociales de los mismos. Este artículo tiene como objetivo explorar cómo las prácticas parentales influyen en el desarrollo socio-cognitivo de los niños y cómo un entorno familiar activo y comprometido puede generar mejoras significativas en su desempeño escolar y su bienestar emocional.

El ambiente familiar actúa como el primer espacio donde los niños aprenden y adquieren habilidades esenciales para su vida. De acuerdo con, Martínez et. al. (2020) "La familia es una institución que en la actualidad es de suma relevancia, ya que en ella las personas se relacionan entre sí..." (p.5). Por tanto, la interacción diaria

con los padres, caracterizada por la comunicación, el apoyo emocional y la orientación, proporciona a los niños una base sólida para su desarrollo cognitivo. Es importante destacar que, la seguridad emocional que los padres ofrecen, junto con un entorno en el que los niños se sienten amados y comprendidos, es esencial para la construcción de su confianza y su capacidad para aprender. En este contexto, las prácticas educativas dentro del hogar se convierten en factores determinantes para el éxito académico y el desarrollo social de los niños.

Este artículo se apoyará en diversas teorías educativas y psicológicas para comprender cómo las interacciones entre padres e hijos inciden en el desarrollo socio- cognitivo. Desde la Teoría Socio-Crítica de Habermas hasta la Teoría Sociocultural de Vygotsky, se abordarán los distintos enfoques que muestran la relevancia de la participación activa de los padres. Además, se utilizarán otros marcos teóricos como la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel y la Teoría del Aprendizaje Cognoscitivo Social de Bandura para ilustrar cómo las prácticas parentales influyen en el aprendizaje y el comportamiento de los niños.

La importancia de estas teorías radica en que proporcionan una comprensión integral de cómo el contexto familiar y las interacciones diarias entre padres e hijos pueden influir en el desarrollo intelectual y emocional. Por ejemplo, la Teoría Sociocultural de Vygotsky destaca que los niños construyen su conocimiento a través de interacciones sociales, donde los padres desempeñan un papel crucial al mediar el aprendizaje. Además, el modelo de aprendizaje de Bandura subraya que los niños aprenden observando e imitando a los adultos, lo que refuerza la importancia de que los padres sean modelos de comportamiento positivo.

En la actualidad, el sistema educativo enfrenta una creciente demanda de adaptarse a las complejidades emocionales y sociales de los niños. Si bien las instituciones educativas tienen un papel fundamental, no pueden reemplazar la influencia primaria que los padres tienen en la vida de sus hijos. En palabras de, Pacheco y Osorno (2021) "durante la evolución de la humanidad se pueden identificar cambios en los sistemas de educación parental y cada vez se evidencia mayor involucramiento emocional en las relaciones entre padres e hijos."(p.8). Por esta razón, es necesario fomentar una mayor colaboración entre la escuela y la familia. Los programas de formación parental pueden ser una herramienta eficaz para educar a los padres sobre cómo sus prácticas diarias pueden contribuir al desarrollo socio-cognitivo de sus hijos, mejorando tanto su rendimiento académico como su bienestar emocional.

II. ABORDAJE TEÓRICO

El desarrollo socio-cognitivo de los niños es un proceso dinámico que involucra la interacción entre varios factores internos y externos, uno de los principales influenciadores es el entorno familiar, particularmente las interacciones con los padres o cuidadores. Al respecto, Gordillo (2021) "las habilidades cognitivas son un conjunto de operaciones mentales utilizadas por el niño para aprender en una situación determinada; es decir se determina como los procedimientos básicos para la adquisición y construcción de un nuevo conocimiento" (p.8). En este sentido, las interacciones con los padres, como la conversación, el juego y la resolución de problemas juntos, contribuyen a fortalecer estas capacidades, ahora bien, los padres, al proporcionar un entorno enriquecedor y estimulante, permiten que el niño desarrolle estrategias cognitivas que facilitarán su aprendizaje y adaptación a diferentes contextos.

Así, el papel activo de la familia es crucial en la construcción de una base sólida para las habilidades cognitivas y socioemocionales del niño, que le permitirán enfrentar desafíos en su entorno social y escolar. Como afirma, Ávila et. al (2023) "así mismo, el avance cognitivo y el aprendizaje, comienzan en la primera infancia y preparan para la escolaridad" (p.15). Desde los primeros años de vida, las relaciones afectivas y las prácticas educativas en el hogar juegan un papel crucial en la construcción de habilidades sociales y cognitivas, donde los padres, al ofrecer modelos de conducta, valores, y estímulos adecuados, permiten que los niños desarrollen una comprensión más profunda de sí mismos y del mundo que los rodea. La comunicación, el apoyo emocional y el establecimiento de reglas en casa son elementos esenciales que fomentan la seguridad y confianza del niño, permitiéndole explorar su entorno social de manera efectiva.

En concordancia con lo anterior, el contexto escolar tiene un impacto significativo en el desarrollo socio-cognitivo de los niños, de modo que la escuela es un espacio en el que los niños interactúan con sus pares y otros adultos, lo que les brinda oportunidades para aprender a negociar, cooperar y resolver conflictos, estas interacciones son fundamentales para el desa-

rrollo de habilidades sociales y emocionales, como la empatía, la autorregulación y la toma de decisiones. A continuación, se abordan seis teorías clave que contextualizan este análisis y aportan valiosas perspectivas sobre el papel de los padres en la formación de sus hijos.

Teoría socio-crítica de Jürgen Habermas

La Teoría Socio-Crítica de Jürgen Habermas se centra en el papel de la comunicación como eje de la construcción del conocimiento y el desarrollo de una conciencia crítica. Según Habermas, el ser humano desarrolla su entendimiento del mundo a través de un proceso de interacción y diálogo, que permite cuestionar, reflexionar y construir un conocimiento compartido, este enfoque tiene profundas implicaciones en el contexto familiar, donde los padres actúan como mediadores entre los niños y la sociedad. A través de la comunicación, los niños no solo adquieren habilidades cognitivas, sino también valores y principios fundamentales para su vida social. Teniendo en cuenta a López y Lescay (2023) "La comunicación juega un papel importante en las primeras edades, ya que los niños se apropian rápidamente de los conocimientos a partir de los ejemplos, juegos y experiencias de aprendizaje donde se involucran todos los sentidos" (p.1).

Cabe agregar que, los padres, al fomentar un ambiente de comunicación abierta y reflexiva, permiten que los niños desarrollen una mayor autonomía y capacidad crítica, en lugar de dictar normas o impartir conocimiento de manera unilateral, los padres deben promover un diálogo donde el niño pueda expresar sus ideas, pensamientos y dudas, este tipo de interacción favorece el desarrollo de habilidades de razonamiento y reflexión crítica, lo que permite que los niños comprendan de manera más profunda los temas tratados en su vida diaria y en la escuela. Además, la capacidad de diálogo dentro del hogar tiene un impacto directo en el desarrollo de la conciencia social de los niños. Como afirma, Amaro y Borges (2020) "La familia como célula fundamental de la sociedad tiene por derecho propio y obligación que ser abanderada en la educación de sus hijos."(p.2). Cabe añadir que al aplicar la Teoría de Habermas al ámbito familiar, podemos concluir que los niños que crecen en un hogar donde se promueve la discusión y el cuestionamiento son más propensos a desarrollar una conciencia crítica, indispensable tanto en su vida académica como en su inserción social.

Teoría sociocultural de Lev Vygotsky

La Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky se centra en el papel de las interacciones sociales en el desarrollo del conocimiento y la cognición. Según Vygotsky, el aprendizaje es un proceso profundamente social, que ocurre principalmente a través de la interacción con otras personas. En este sentido, los padres son actores clave en el desarrollo socio- cognitivo de sus hijos, ya que, a través de la mediación, los padres ayudan a los niños a superar las limitaciones de su desarrollo autónomo y a acceder a nuevos aprendizajes. En palabras de Ospina et. al (2020) "Si los padres de familia han desarrollado una adecuada cognición social, que les permita ser personas más empáticas, cariñosas y respetuosas con sus hijos, se esperaría que sus hijos imiten estas conductas." (p.8). es importante destacar que, una de las contribuciones más significativas de Vygotsky es el concepto de Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que se refiere a la distancia entre lo que un niño puede hacer de forma independiente y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o compañero más capacitado, este concepto resalta la importancia de la intervención de los padres, ya que su apoyo en momentos clave permite que los niños alcancen niveles de desarrollo que no podrían lograr por sí mismos. Al proporcionar ayuda adecuada en momentos específicos, los padres pueden facilitar que sus hijos adquieran nuevas habilidades cognitivas.

En consonancia con lo anterior, el papel de los padres, según Vygotsky, es fundamental en la construcción del conocimiento, a través de la mediación, los padres no solo enseñan contenidos específicos, sino que también proporcionan herramientas cognitivas que los niños usarán en su desarrollo posterior. Reforzando esta perspectiva, al utilizar el lenguaje como mediador, los padres permiten que los niños organicen sus pensamientos, reflexionen sobre ellos y los expresen de manera coherente, este proceso es esencial para el desarrollo del pensamiento lógico y la resolución de problemas. De este modo, Vygotsky también resalta la importancia de las interacciones dentro de un contexto social y cultural determinado, es decir, los padres, al involucrarse activamente en el proceso educativo de sus hijos, transmiten las normas y valores de la sociedad en la que viven, esto les permite a los niños desarrollar una comprensión más profun-

da del mundo que los rodea, lo que favorece su integración tanto en la escuela como en otros espacios sociales.

En este sentido, la familia se convierte en el primer espacio educativo en el que los niños aprenden a adaptarse y comprender las normas sociales. Es importante mencionar lo dicho por, Duque y Moreno (2020) "la familia es vital en este aspecto ya que posibilita los primeros vínculos e interacciones." (p.6). Completando esta idea, la teoría de Vygotsky es la imitación y el modelado, donde los niños aprenden no solo mediante la enseñanza directa, sino también observando y replicando el comportamiento de los adultos. De modo que, los padres son modelos clave para el desarrollo cognitivo y social de sus hijos, incluso los niños tienden a imitar las conductas y actitudes de sus padres, por lo que es fundamental que estos actúen como ejemplos de comportamientos positivos y constructivos.

Teoría del aprendizaje significativo de david ausubel

La Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel propone que el aprendizaje tiene lugar de manera más eficaz cuando el nuevo conocimiento se vincula de forma significativa con los conocimientos previos del niño. Según Ausubel, la clave para un aprendizaje profundo y duradero es la organización de la información dentro de la estructura cognitiva del niño. En vista de lo expuesto, el aprendizaje significativo se da cuando los niños son capaces de relacionar nuevos conceptos con experiencias previas, lo que permite que el conocimiento se integre de forma coherente y significativa. En el contexto familiar, los padres pueden facilitar este tipo de aprendizaje al vincular lo que los niños están aprendiendo en la escuela con situaciones cotidianas o experiencias previas.

De este modo, los conocimientos se vuelven más significativos para el niño, ya que los relaciona con situaciones reales y concretas que forman parte de su vida diaria, ahora bien, los padres pueden ayudar a los niños a organizar y estructurar la información que reciben, lo que facilita su comprensión y retención, por ejemplo, al promover actividades de clasificación, resumen y conexión de ideas, los padres fomentan habilidades cognitivas importantes que favorecen un aprendizaje más eficiente. Sumándose a lo expuesto, el aprendizaje significativo también está relacionado con la motivación intrínseca, ya que cuando los niños ven la relevancia de lo que aprenden, se sienten más motivados a aprender. Como señala, Campozano (2023) "el aprendizaje ha sido, desde tiempos inmemoriales, el faro que guía el crecimiento y desarrollo de la mente humana." (p.11). En este sentido, los padres pueden estimular la curiosidad y el interés de sus hijos al hacer que los conocimientos adquiridos sean significativos para ellos. Este tipo de aprendizaje fomenta una actitud positiva hacia la educación, lo que contribuye al éxito académico a largo plazo.

A través de la teoría del aprendizaje significativo, también podemos ver la importancia de los valores y actitudes familiares en el proceso educativo, donde los padres que valoran la educación y promueven el aprendizaje activo en el hogar proporcionan un modelo de actitud positiva hacia el conocimiento, esta actitud se transmite a los niños, quienes internalizan la importancia del aprendizaje y adoptan una postura activa en su proceso educativo.}

Integración de enfoques teóricos en la educación familiar

La interacción entre la teoría y la práctica educativa es fundamental para promover el desarrollo integral de los niños, y en este contexto, los padres desempeñan un papel crucial. El aprendizaje de los niños no se limita únicamente al espacio escolar, sino que también ocurre en el hogar, en el seno de la familia, durante las interacciones cotidianas. En este sentido, los padres deben reconocer su función como mediadores del aprendizaje, quienes proporcionan las herramientas necesarias para que sus hijos desarrollen habilidades cognitivas, emocionales y sociales. Esto implica que las experiencias diarias, como las conversaciones, los juegos y la resolución de problemas en el hogar, son oportunidades valiosas para que los niños adquieran nuevos conocimientos y fortalezcan su comprensión del mundo.

Desde esta perspectiva, el entorno familiar no solo debe ser un espacio de transmisión de conocimientos académicos, sino también de apoyo emocional y afectivo. Los niños necesitan sentirse seguros y respaldados para poder explorar, preguntar, experimentar y cometer errores sin miedo al fracaso. Es aquí donde entra en juego la importancia de crear un ambiente que valore el esfuerzo y el proceso de aprendizaje en lugar de enfocarse únicamente en los resultados. Los padres que brindan apoyo emocional, muestran interés por las actividades escolares

de sus hijos y promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje, contribuyen de manera significativa al desarrollo integral de sus hijos. En esta misma postura de pensamientos, Medina et. al. (2023) "la familia juega un papel crucial en la formación de valores, actitudes y habilidades que permiten a los estudiantes enfrentar los desafíos académicos" (p.2919). Es por tanto que, la colaboración entre la escuela y el hogar es otro factor clave para el desarrollo exitoso de los niños.

Reforzando esta perspectiva, los padres deben estar informados sobre el currículo escolar y las expectativas académicas, pero también deben mantener una comunicación abierta con los maestros y otros profesionales educativos, esta relación estrecha permite una retroalimentación constante y la implementación de estrategias educativas coherentes tanto en la escuela como en el hogar, cuando padres y educadores trabajan en conjunto, pueden identificar de manera más efectiva las necesidades y fortalezas de los niños, lo que facilita la creación de un entorno de aprendizaje que fomente tanto su desarrollo académico como emocional. Es importante señalar que, además de las interacciones directas entre padres e hijos, el contexto social y cultural en el que la familia está inmersa también influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La cultura familiar puede modelar la manera en que los padres se aproximan al proceso educativo, y las expectativas sociales y culturales pueden determinar qué se considera un "buen aprendizaje" o una "buena conducta".

Por lo tanto, los padres deben ser conscientes de cómo sus creencias y valores influyen en el desarrollo de sus hijos, adaptando sus enfoques educativos de acuerdo con las necesidades individuales de cada niño. A pesar de las ideas expuestas, se argumenta que, el rol de los padres como agentes de mediación no se limita solo a la provisión de recursos materiales o académicos, también abarca el apoyo en el desarrollo de habilidades socioemocionales, que son igualmente importantes para el éxito académico y personal de los niños. Si bien es cierto, los padres que enseñan a sus hijos a manejar sus emociones, a ser empáticos con los demás y a desarrollar habilidades de resolución de conflictos están brindando a sus hijos herramientas valiosas para enfrentar los desafíos sociales y académicos que se presentarán a lo largo de su vida.

En la opinión de, Perea (2022) "la Mediación familiar se consolida como un mecanismo de resolución de conflictos que permite resignificarlo, en la medida que favorece la transformación de las relaciones dado que lo utiliza como escenario potencial para el cambio" (p.11). De este modo, el hogar se convierte en un entorno donde los niños aprenden a ser resilientes y a adaptarse a las diferentes situaciones que la vida les depara. Asimismo, el desarrollo de la inteligencia emocional en el hogar tiene un impacto directo en la capacidad de los niños para aprender de manera efectiva.

Participación activa de los padres en el desarrollo sociocognitivos de sus hijos

La participación activa de los padres en el desarrollo sociocognitivo de sus hijos es fundamental para su crecimiento integral. Como dice Macias (2024) "la familia desempeña un papel importante en el rol formativo de los hijos; un buen ambiente y acompañamiento familiar propicia el desarrollo integral de ellos" (p.3). Cabe resaltar enfáticamente que, el papel de los padres no solo se limita a proporcionar recursos materiales o supervisar el desempeño académico, sino que también implica una intervención emocional y cognitiva que influye directamente en el aprendizaje y las habilidades sociales de los niños. A través de la interacción diaria, los padres modelan comportamientos, actitudes y habilidades cognitivas que son esenciales para que los niños se desarrollen en un entorno social y académico adecuado.

Evidentemente, uno de los aspectos más relevantes de la participación parental es el apoyo emocional que los padres brindan a sus hijos, ahora bien, un entorno familiar afectivo y seguro fomenta una mayor confianza en los niños, lo que les permite explorar nuevas ideas y desafíos sin temor al fracaso. Por tanto, los padres que se muestran interesados en las experiencias diarias de sus hijos y que ofrecen un respaldo constante contribuyen a que estos desarrollen habilidades sociales, emocionales y cognitivas de manera más efectiva. Además, el apoyo emocional ayuda a que los niños gestionen mejor el estrés y las dificultades académicas, promoviendo su bienestar y éxito escolar. Con base en, Chaparro y Quintero (2024) "las familias que promueven la afectividad y la comunicación son esenciales para el desarrollo social de sus hijos, sugiriendo que la calidad de las interacciones familiares impacta directamente en las habilidades sociales" (p.11). En términos cognitivos, los padres desempeñan un papel crucial al proporcionar estímulos y recursos que faciliten el aprendizaje,

es por ello que, las actividades de resolución de problemas y la discusión sobre diversos temas son ejemplos de cómo los padres pueden contribuir al desarrollo de habilidades cognitivas.

Parafraseando lo anterior, al involucrarse activamente en estas actividades, los padres no solo refuerzan los conocimientos adquiridos en la escuela, sino que también estimulan el pensamiento crítico, la creatividad y la capacidad de toma de decisiones de sus hijos, estas interacciones ayudan a los niños a construir un conocimiento más profundo y flexible, que les permite aplicar lo aprendido en diferentes contextos. Además de las interacciones en el hogar, los padres también juegan un papel esencial en la comunicación con los educadores. Desde la perspectiva de Guzmán y Rivera (2024) "el proceso educativo debe ser una acción compartida escuela y núcleo familiar" (p.1). Una colaboración estrecha entre padres y docentes facilita una comprensión mutua de las necesidades y fortalezas de los niños, lo que permite la implementación de estrategias pedagógicas más personalizadas y efectivas.

En virtud de lo expuesto, los padres que se mantienen informados sobre el progreso académico de sus hijos y participan en reuniones escolares pueden aportar información valiosa que ayuda a los maestros a adaptar sus enfoques, este tipo de colaboración también asegura que los esfuerzos de los padres y la escuela estén alineados, lo que favorece un ambiente de aprendizaje coherente y continuo.

El impacto positivo de la participación activa de los padres se extiende más allá del ámbito académico. Como expresa, Cuartas et. al (2023) "El acompañamiento de las familias es fundamental en el proceso educativo de los niños y las niñas e importante en su desarrollo y crecimiento como persona más sin embargo muchas familias no han hecho conciencia de la importancia que tiene su involucramiento en este proceso" (p.6). En este mismo orden de ideas, los niños que tienen padres involucrados en su educación tienden a desarrollar una mayor autoestima y motivación para aprender. Este tipo de apoyo contribuye a la formación de una identidad positiva, ya que los niños sienten que sus esfuerzos son valorados tanto en casa como en la escuela. Además, los padres que fomentan la autonomía y la autorregulación de sus hijos ayudan a que estos desarrollen habilidades para enfrentar retos de manera independiente, lo cual es crucial para el éxito en el ámbito escolar y en la vida en general.

III. METODOLOGÍA

La metodología empleada se adapta a un proceso investigativo sistemático y flexible, guiado por una visión cualitativa, que permite abordar de manera profunda las percepciones, significados y dinámicas interpersonales que se originan en este contexto. Este enfoque cualitativo se centra en comprender el fenómeno desde la perspectiva de los participantes, explorando sus experiencias, creencias y emociones, lo que permite una visión más holística y detallada de la realidad estudiada. En lugar de buscar generalizaciones o patrones numéricos, la investigación cualitativa busca capturar la complejidad de las interacciones humanas, permitiendo descubrir significados ocultos y patrones subyacentes que podrían no ser evidentes en un análisis cuantitativo.

De manera enfática, la flexibilidad de este enfoque permite ajustar el proceso de investigación a medida que surgen nuevos hallazgos, lo que favorece una comprensión más rica y contextualizada del objeto de estudio, este tipo de investigación es especialmente útil en contextos donde las relaciones interpersonales, las emociones y las percepciones individuales juegan un papel fundamental en la comprensión de los fenómenos sociales y culturales, ya que permite explorar la subjetividad de los participantes y sus interpretaciones del mundo que los rodea.

Paradigma de la investigación

El estudio se enmarca dentro del paradigma interpretativo, que se basa en comprender la realidad social y subjetiva de los participantes a través de sus propias interpretaciones y significados atribuidos a sus vivencias La presente investigación se enmarca dentro del paradigma interpretativo, siguiendo los principios expuestos por Ramírez y otros (2004). Según estos autores, el objetivo fundamental de las investigaciones basadas en este paradigma es comprender la conducta de las personas estudiadas, "a través de la interpretación de los significados que estas personas asignan a sus propias acciones, así como a las de los demás y a los objetos presentes en sus entornos de convivencia (p. 71).

El paradigma interpretativo se basa en la premisa de que la realidad es un constructo social y subjetivo, a diferencia de los enfoques positivistas, que buscan medir y cuantificar fenómenos, el paradigma interpretativo enfatiza la comprensión y la interpretación de las expe-

riencias humanas en contextos específicos, este enfoque es especialmente pertinente en la educación, donde se busca no solo recoger datos, sino también comprender cómo los individuos perciben e interpretan su mundo, asimismo posibilita la exploración de las dinámicas interpersonales y culturales que influencian el desarrollo sociocognitivo de los estudiantes dentro del contexto familiar.

Enfoque de la investigación

La investigación se desarrollará bajo un enfoque cualitativo, dado que el objetivo principal es comprender las experiencias, creencias y percepciones de los padres, estudiantes y docentes en torno a la participación parental y su impacto en el desarrollo sociocognitivo de los niños. Este enfoque permite explorar a fondo las perspectivas subjetivas de los participantes, obteniendo información detallada sobre cómo influyen las interacciones familiares en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los niños. Además, se pretende identificar las dinámicas sociales y emocionales que se generan en el entorno escolar y familiar, así como las barreras o facilitadores de la participación parental. De este modo, se busca obtener una comprensión integral del impacto de la colaboración entre padres y escuela en el bienestar y desarrollo integral de los estudiantes.

Método de la investigación

Para abordar las experiencias vividas de los participantes en su interacción educativa, se adopta el método fenomenológico-hermenéutico, que se basa en la exploración de las percepciones y significados de los sujetos dentro de un marco interpretativo. La fenomenología, según Husserl (1992), busca descubrir las estructuras esenciales de la conciencia y la forma en que los individuos perciben y experimentan el mundo que los rodea. A través de entrevistas semiestructuradas y observación directa, este método permitirá acceder a las vivencias de los padres y otros actores educativos en su interacción con los niños.

El enfoque hermenéutico complementa el aspecto fenomenológico al ofrecer un marco interpretativo que facilita la comprensión y el análisis de las narrativas obtenidas. Como señala Gadamer, la comprensión es un proceso continuo de interpretación que involucra un diálogo entre el investigador y el contenido investigado, permitiendo descubrir los significados subyacentes a las experiencias de los participantes. De acuerdo con Toledo (1997), el trabajo hermenéutico busca desentrañar las significaciones y las dinámicas sociales que se construyen en la interacción entre padres, docentes y estudiantes.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos se llevará a cabo en varias fases: la fase de preparación incluye una revisión bibliográfica sobre teorías del desarrollo sociocognitivo y el rol de los padres, con el fin de definir los objetivos de la investigación y diseñar los instrumentos de recolección, como entrevistas semiestructuradas y guías de observación. En la fase de recolección, se realizarán entrevistas a informantes clave (padres, docentes y estudiantes) para obtener sus perspectivas sobre la participación parental en el desarrollo sociocognitivo, además de observaciones directas en el entorno educativo para analizar las interacciones entre los involucrados, complementadas con un análisis documental de materiales educativos y comunicados relevantes. Finalmente, en la fase de análisis, los datos se organizarán y analizarán mediante un análisis temático, identificando patrones recurrentes que permitan comprender cómo las percepciones de los padres y otros actores educativos influyen en el desarrollo de los niños.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación se llevará a cabo en la Institución Educativa Técnico Empresarial Ernesto Rincón Ducon, ubicada en el centro poblado de Botalón, en el Municipio de Tame, Arauca. Este contexto rural presenta desafíos socioeconómicos y culturales que influyen en el acceso y calidad de la educación. La institución cuenta con 35 docentes y un personal administrativo que implementa programas para mejorar la calidad educativa, aunque enfrenta retos como la deserción escolar, la falta de infraestructura y recursos limitados. A pesar de estos desafíos, la institución mantiene un vínculo estrecho con la comunidad, lo que facilita la participación de las familias en el proceso educativo.

Análisis de los datos

El análisis de los datos en este estudio se llevará a cabo siguiendo un enfoque inductivo, con el fin de identificar patrones y temas recurrentes emergentes de las narrativas de los participantes, esta estrategia permite que los datos recolectados, tanto de las entrevistas como de las observaciones directas y los análisis documentales, sean examinados en profundidad para descubrir las experiencias y significados atribuidos por los informantes clave. El análisis de contenido será la técnica principal utilizada para procesar la información. Esta técnica implica la categorización de los datos en unidades temáticas, lo cual facilita la identificación de conexiones significativas entre las respuestas obtenidas y los objetivos de la investigación.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Se espera que la investigación proporcione hallazgos significativos sobre cómo la participación activa de los padres en el proceso educativo influye en el desarrollo sociocognitivo de sus hijos. A través de un enfoque cualitativo, se pretende comprender las distintas formas en que los padres se involucran en la educación de sus hijos, ya sea en la supervisión de las tareas escolares, en la asistencia a reuniones escolares o en la creación de un ambiente estimulante en el hogar. Los datos obtenidos deberán reflejar cómo este involucramiento contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales, evidenciando el impacto positivo de la implicación parental en el rendimiento académico y en la capacidad de los niños para afrontar desafíos académicos y personales.

El análisis de la relación entre padres y docentes será crucial para entender cómo la colaboración y la comunicación entre ambos pueden potenciar el aprendizaje de los niños, se espera que los resultados muestren que una comunicación constante y abierta entre los padres y los maestros permite a estos últimos comprender mejor las necesidades individuales de los estudiantes, lo que facilita la implementación de estrategias pedagógicas más efectivas. Al mismo tiempo, los padres pueden recibir orientación sobre cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos fuera del entorno escolar, lo que fomenta una continuidad en la educación y fortalece la relación de los niños con el proceso de aprendizaje.

Además, se prevé que la investigación resalte cómo la colaboración entre la familia y la escuela contribuye a la creación de un entorno de apoyo mutuo. Cuando padres y maestros trabajan juntos hacia objetivos comunes, los niños experimentan un espacio de seguridad y confianza que favorece su desarrollo emocional y cognitivo, este ambiente colaborativo no solo mejora el rendimiento académico, sino que también refuerza la autoestima de los estudiantes, ya que se sienten respaldados tanto en el hogar como en la escuela. La percepción de los niños de ser valorados por ambos grupos de adultos puede influir positivamente en su actitud hacia el aprendizaje y en su motivación para alcanzar sus metas.

Finalmente, la investigación tiene la intención de poner en evidencia cómo un entorno colaborativo puede fomentar la construcción de habilidades cognitivas clave, como la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la autorregulación. La interacción constante entre padres y docentes puede contribuir a que los niños adquieran herramientas necesarias para enfrentar de manera más efectiva los retos académicos y sociales. Este enfoque integral, que une los esfuerzos de la familia y la escuela, no solo fortalece las competencias académicas de los niños, sino que también promueve su bienestar emocional y su desarrollo como individuos seguros y capaces en el entorno social y escolar.

V. CONCLUSIÓN

La participación activa de los padres en el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos es un componente vital que trasciende el ámbito académico y se inserta en la formación integral de las nuevas generaciones. Las interacciones que se producen en el seno familiar no solo influyen en el rendimiento escolar, sino que también modelan el bienestar emocional y social de los niños. Al considerar las diversas teorías educativas y psicológicas, como las propuestas por Habermas, Vygotsky, Ausubel y Bandura, se evidencia que el aprendizaje es un proceso esencialmente social que se nutre de la comunicación, la mediación y el modelado de comportamientos.

Un entorno familiar que fomenta la comunicación abierta y el diálogo crítico permite que los niños desarrollen habilidades de razonamiento y reflexión. Este tipo de interacción no solo fortalece su capacidad cognitiva, sino que también les proporciona un sentido de seguridad emocional, fundamental para su desarrollo personal. La implicación de los padres en la educación de sus hijos facilita la creación de un

espacio donde los niños se sienten valorados y comprendidos, lo que a su vez contribuye a su autoestima y autoconfianza.

El concepto de Zona de Desarrollo Próximo de Vygotsky es particularmente relevante en este contexto. La mediación que los padres ofrecen ayuda a los niños a alcanzar niveles de aprendizaje que de otro modo no podrían lograr de forma autónoma. Esto resalta la importancia de que los padres sean conscientes de su rol como facilitadores del aprendizaje. Al involucrarse en el proceso educativo, no solo apoyan el desarrollo académico de sus hijos, sino que también les transmiten valores y normas esenciales para su integración social.

Asimismo, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel subraya cómo la conexión entre el conocimiento nuevo y las experiencias previas potencia el aprendizaje. Los padres, al relacionar lo que sus hijos aprenden en la escuela con situaciones cotidianas, pueden hacer que el conocimiento sea más relevante y significativo. Esta práctica no solo mejora la comprensión y retención de la información, sino que también estimula la curiosidad y el interés por aprender, estableciendo así una base sólida para el éxito académico.

La colaboración entre la familia y la escuela es otro aspecto crucial para el desarrollo socio-cognitivo de los niños. La investigación sugiere que un ambiente educativo que promueve el trabajo conjunto entre padres y docentes no solo mejora el rendimiento académico, sino que también crea un espacio de apoyo emocional. Esta dinámica colaborativa permite que los niños se sientan respaldados tanto en casa como en la escuela, lo que contribuye a su desarrollo integral. Los hallazgos de esta investigación sugieren que las experiencias y percepciones de los padres sobre su participación en la educación tienen un impacto directo en el desarrollo socio-cognitivo de sus hijos. La comunicación efectiva y la colaboración con los docentes no solo facilitan el aprendizaje, sino que también mejoran la autoestima de los estudiantes y fomentan habilidades interpersonales que son esenciales en el mundo actual.

En conclusión, es indiscutible que la participación activa de los padres es un pilar fundamental en el desarrollo socio-cognitivo de los niños. La interacción diaria y el apoyo emocional que brindan, junto con la colaboración con las instituciones educativas, crean un entorno propicio para el aprendizaje y el desarrollo emocional, es imperativo que se sigan promoviendo programas de formación parental y estrategias que fortalezcan este vínculo entre familia y escuela, ya que, al hacerlo, se contribuye a formar individuos emocionalmente equilibrados y socialmente competentes, preparados para enfrentar los desafíos de un mundo en constante cambio, la educación no debe ser vista como una responsabilidad exclusiva de la escuela, sino como un esfuerzo conjunto que abarca todos los ámbitos de la vida del niño.

REFERENCIAS

Amaro, Y. A., Díaz López, R., & Borges Fundora, L. (2020). El diálogo en familia: un derecho de los niños de la primera infancia. Conrado, 16(76), 1-8. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990- 86442020000500169

Ávila Guerrero, E. T., Carvajal Calderón, F., & Vaca Moreno, L. J. (2023). Influencia de la familia en el desarrollo socioemocional del niño en la etapa preescolar [Tesis de especialización, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Corporación Universitaria Minuto de Dios. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/f52eed50-8429-451e- 8f51-c1486ce7443e/content

Campozano Alcivar, J. E., García Santana, P. J., Álava Coello, L. J., Arana Ruiz, M. E., & Inte Saquinga, J. E. (2023). Aprendizaje activo y enseñanza efectiva. CID- Centro de Investigación y Desarrollo. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp- content/uploads/2024/04/Aprendizaje-activo-y-ensenanza-efectiva.pdf

Chaparro Navia, L. F., & Quintero Salazar, V. (2024). Influencia familiar en el desarrollo de habilidades comunicativas y empáticas en familias de adolescentes de un colegio privado de Cali-Colombia [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana Sede Cali]. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. https://vitela.javerianacali.edu.co/server/api/core/bitstreams/2bfb8ece-fb9a-43e2- 9780-f3c49e06b02d/content

Cuartas Vargas, L. A., Millán Ávila, D. L., & Carabalí Zúñiga, D. (2023). Causas e incidencias de la poca participación de las familias en el proceso educativo de los niños y las niñas en el grado tercero del centro educativo "Colegio Reyes y Sacerdotes" del municipio de Jamundí [Trabajo de grado, Institución Universitaria Antonio José Camacho]. https://repositorio.uniajc.edu.co/server/api/core/bitstreams/673a5fdb-f961-4df6- a766-e3b6e7916290/content

Duque Pérez, T. A., & Moreno Gómez, M. C. (2022). El acercamiento a las normas sociales en niños y niñas de párvulos, a partir del acompañamiento docente. Bogotá D.C.: Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18218/El%20 acercamiento%20a%20las%20normas%20sociales%20en%20ni%C3%B1os%20 y%20ni%C3%B1as%20de%20p%C3%A1rvulos%2C%20a%20partir%20del%20 acompa%C3%B1amiento%20docente%201.pdf?sequence=7&isAllowed=y

González Fernández, S. (2023). La importancia de la colaboración de las familias del alumnado en la educación infantil: Una revisión bibliográfica [Trabajo de fin de grado, Universidad de Valladolid]. Facultad de Educación de Palencia. https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/61942/TFG- L3516.pdf?isAllowed=y&sequence=1

Gordillo Armijos, J. M. (2021). Experiencias de aprendizaje en el desarrollo cognitivo de los niños de 2 a 3 años del centro de desarrollo infantil 8 de diciembre ubicado en la ciudad de Loja, periodo 2019-2020 [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Loja]. Repositorio de la Universidad Nacional de Loja. https://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/23956/1/Tesis%20-%20Josselyn%20%20Michelle%20%20Gordillo%20Armijos-2021.pdf

López Villa, J. del R., & Lescay Blanco, D. M. (2023). Estrategia de comunicación para el desarrollo del lenguaje de los niños del subnivel II de Inicial. VARONA, (76). Universidad Pedagógica Enrique José Varona. https://www.redalyc.org/journal/3606/360674839001/html/

Macías B, M. (2024). Enfoques disponibles para la inclusión de textos literarios en el aula de inglés como segunda lengua y como lengua extranjera: revisión sistemática. Plumilla Educativa, 33 (1) 1-16 p. DOI: https://doi.org/10.30554/pe.33.2.4965.2024

Martínez Chairez, G. I., Torres Díaz, M. J., & Ríos Cepeda, V. L. (2020). El contexto familiar y su vinculación con el rendimiento académico. IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH, 55 11, 1-17. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v11i0.657 https://www.redalyc.org/journal/5216/521662150008/html/

Medina Pilozo, A. G., Pareja Zapata, E. J., López Salazar, J. A., Palomeque Macias, D. S., & González Carabajo, M. F. (2023). Impacto del apoyo emocional de la familia en el desarrollo educativo. Revista Científica de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE, 8(4), 12538.

Meza-Rodríguez, L. A. E., & Trimiño-Quiala, B. (2020). Participación de la familia en la educación escolar: resultados de un estudio exploratorio. EduSol, 20(73), 13-28. https://www.redalyc.org/

journal/4757/475765806002/html/

Ospina Ospina, A. A., Peñaloza Espinosa, A. M., Venegas Bedoya, M. J., & Alvarado Pérez, K. J. (2022). La cognición social en los padres de familia de los niños y adolescentes que presentan problemáticas de convivencia escolar. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, (67), 280-304. Fundación Universitaria Católica del Norte. https://www.redalyc.org/journal/1942/194272424011/html/

Pacheco Marimon, M., & Osorno Álvarez, G. Y. (2021). Incidencia de competencias parentales en el desarrollo de habilidades sociales en hijos únicos. Interdisciplinaria, 38(1), 101-116. https://www.redalyc.org/journal/180/18065114007/html/

Perea Lemos, Y. M. (2022). La mediación familiar: Una estrategia de gestión de los conflictos familiares de los adolescentes del Instituto Técnico Agroambiental (ITA) de Tadó-Chocó durante la pandemia del Covid-19 [Tesis de maestría, Universidad Antonio Nariño]. Repositorio de la Universidad Antonio Nariño. https://repositorio.uan.edu.co/server/api/core/bitstreams/61b0b004-d273-46e6- b749-b74237c72d67/content

Rivera Solorzano, J. P., & Guzmán Ramírez, A. C. (2024). Trabajo colaborativo entre padres y educadores para fortalecer el proceso de enseñanza-aprendizaje de los niños. Revista Científica Multidisciplinaria de la ULEAM. https://www.researchgate.net/publication/380521730_Trabajo_colaborativo_entre _padres_y_educadores_para_fortalecer_el_proceso_de_ensenanza_aprendizaje _de_los_ninos

ORIENTACIÓN VOCACIONAL EN LA EDUCACIÓN MEDIA: IMPLICACIONES PARA LA PRÁCTICA DOCENTE.

Diana Esperanza Cely Macias
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
diescema02@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 139 - 150
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La orientación vocacional en la educación media es un proceso fundamental para que los estudiantes tomen decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional. Este proceso cobra especial relevancia en un entorno educativo donde los estudiantes deben enfrentar un mercado laboral dinámico y competitivo. La transición de la educación secundaria a la vida adulta plantea retos significativos, ya que muchos jóvenes carecen de la información necesaria para elegir una carrera que se ajuste a sus intereses, habilidades y valores. Este artículo explora las implicaciones de la orientación vocacional en la educación media, con un énfasis particular en el papel que desempeñan los docentes en la implementación de programas vocacionales. Se sostiene que la orientación vocacional debe ser un proceso integral que involucre a docentes, familias y la comunidad, promoviendo un enfoque colaborativo que garantice el acompañamiento adecuado de los estudiantes. La investigación se basa en un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de investigación-acción, con el fin de transformar las prácticas docentes y mejorar la orientación vocacional. El estudio se lleva a cabo en una institución educativa de educación media, donde se exploran las percepciones de los docentes sobre su rol en la orientación vocacional, así como las estrategias empleadas en el aula. El artículo también destaca la importancia de la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, el papel crucial de los docentes en la orientación vocacional, y la necesidad de adaptar los programas a las realidades culturales y socioeconómicas de los estudiantes. Finalmente, se concluye que la orientación vocacional no debe ser vista como una actividad aislada, sino como un proceso continuo y colaborativo que involucra a todos los actores educativos, contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes.

Palabras clave:
orientación vocacional, educación media, docentes, aprendizaje significativo, toma de decisiones, colaboración, desarrollo integral.

VOCATIONAL GUIDANCE IN SECONDARY EDUCATION: IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE.

ABSTRACT

Vocational guidance in secondary education is a fundamental process for students to make informed decisions about their academic and professional future. This process becomes particularly relevant in an educational environment where students must face a dynamic and competitive labor market. The transition from secondary education to adulthood presents significant challenges, as many young people lack the necessary information to choose a career that aligns with their interests, skills, and values. This article explores the implications of vocational guidance in secondary education, with a particular emphasis on the role of teachers in the implementation of vocational programs. It argues that vocational guidance should be an integral process involving teachers, families, and the community, promoting a collaborative approach that ensures adequate support for students. The research is based on a qua-

Key words:
vocational guidance, secondary education, teachers, meaningful learning, decision-making, collaboration, integral development.

litative approach, using action- research methodology to transform teaching practices and improve vocational guidance. The study is conducted in a secondary educational institution, where the perceptions of teachers regarding their role in vocational guidance, as well as the strategies employed in the classroom, are explored. The article also highlights the importance of Ausubel's theory of meaningful learning, the crucial role of teachers in vocational guidance, and the need to adapt programs to the cultural and socioeconomic realities of students. Finally, it concludes that vocational guidance should not be seen as an isolated activity but as a continuous and collaborative process involving all educational stakeholders, contributing to the integral development of students.

L'ORIENTATION PROFESSIONNELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE: IMPLICATIONS POUR LA PRATIQUE ENSEIGNEMENTALE.

RÉSUMÉ

L'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire est un processus fondamental permettant aux élèves de prendre des décisions éclairées quant à leur avenir scolaire et professionnel. Ce processus revêt une importance particulière dans un environnement éducatif où les élèves sont confrontés à un marché du travail dynamique et compétitif. La transition du secondaire à l'âge adulte pose des défis importants, car de nombreux jeunes manquent d'informations nécessaires pour choisir une carrière en adéquation avec leurs intérêts, leurs aptitudes et leurs valeurs. Cet article explore les implications de l'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire, en insistant particulièrement sur le rôle des enseignants dans la mise en œuvre des programmes de formation professionnelle. Il soutient que l'orientation professionnelle doit être un processus global impliquant les enseignants, les familles et la communauté, favorisant une approche collaborative garantissant un accompagnement adéquat aux élèves. La recherche s'appuie sur une approche qualitative, utilisant une méthodologie de recherche-action, afin de transformer les pratiques pédagogiques et d'améliorer l'orientation professionnelle. L'étude a été menée dans un établissement secondaire et a exploré la perception des enseignants quant à leur rôle dans l'orientation professionnelle, ainsi que les stratégies employées en classe. L'article souligne également l'importance de la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel, le rôle crucial des enseignants dans l'orientation professionnelle et la nécessité d'adapter les programmes aux réalités culturelles et socio-économiques des élèves. Enfin, il conclut que l'orientation professionnelle ne doit pas être considérée comme une activité isolée, mais plutôt comme un processus continu et collaboratif qui implique tous les acteurs éducatifs, contribuant au développement global des étudiants.

Mot clefes:
orientation professionnelle, enseignement secondaire, enseignants, apprentissage significatif, prise de décision, collaboration, développement global.

I. INTRODUCCIÓN

La orientación vocacional en la educación media se ha convertido en un tema crucial dentro de los sistemas educativos, especialmente en aquellos contextos donde los estudiantes enfrentan un mercado laboral cada vez más dinámico y competitivo. Este proceso tiene como objetivo ayudar a los jóvenes a tomar decisiones informadas sobre su futuro académico y profesional, basadas en la identificación de sus intereses, habilidades y valores personales. La transición de la educación secundaria a la vida adulta presenta retos significativos para los estudiantes, quienes a menudo carecen de la información necesaria para tomar decisiones acertadas sobre su futura trayectoria profesional. En este

sentido, la orientación vocacional emerge como una herramienta fundamental para acompañar a los estudiantes en este proceso, ayudándoles a comprender cómo sus capacidades y aspiraciones se alinean con las oportunidades que ofrece el mundo laboral.

Este artículo tiene como objetivo analizar las implicaciones de la orientación vocacional en la educación media, con un énfasis particular en el papel que desempeñan los docentes en la implementación de programas de orientación vocacional. A través de un enfoque integral y colaborativo, que involucra no solo a los educadores sino también a las familias y la comunidad, se busca ofrecer un modelo de intervención que promueva una cultura de apoyo, empatía y acompañamiento para los estudiantes. A lo largo del trabajo, se explorarán diferentes enfoques y estrategias para implementar la orientación vocacional de manera efectiva, incorporando ejemplos prácticos y casos de estudio que permitan entender los beneficios y los retos que enfrentan los docentes al integrarla en su práctica educativa diaria.

Es importante señalar que, uno de los talentes más selectos de este artículo es la necesidad de un cambio de paradigma en la forma en que se aborda la orientación vocacional dentro del ámbito escolar. Tradicionalmente, esta labor ha sido vista como una actividad secundaria o aislada, generalmente realizada por orientadores o psicólogos educativos. Sin embargo, la propuesta de este artículo es integrar a los docentes en el proceso, dado que son los profesionales que, a diario, tienen un contacto directo con los estudiantes y pueden influir significativamente en su desarrollo personal y académico. El docente, al comprender el impacto de la orientación vocacional, no solo puede ayudar a los estudiantes a identificar sus intereses, sino también a desarrollar habilidades clave para la toma de decisiones, como la reflexión crítica, la planificación a largo plazo y la autogestión.

La investigación que se presenta se basa en un enfoque cualitativo, utilizando la metodología de la investigación-acción, la cual busca no solo entender la realidad, sino también transformarla. Este enfoque es adecuado para abordar la complejidad del proceso de orientación vocacional, ya que permite un análisis profundo de las prácticas docentes y de la manera en que los estudiantes viven y perciben dicho proceso. La investigación se llevará a cabo en una institución educativa de educación media, donde se realizará un diagnóstico de las prácticas actuales en orientación vocacional, se recopilarán testimonios de docentes y estudiantes, y se reflexionará sobre los resultados obtenidos a partir de la implementación de estrategias colaborativas.

Se argumenta que la integración de diferentes actores en el proceso (docentes, padres y comunidad no solo mejora la calidad de la orientación, sino que también promueve una cultura de apoyo mutuo en la escuela, este enfoque busca trascender la tradicional visión académica de la orientación vocacional, incorporando una perspectiva más holística que valore las experiencias, aspiraciones y sueños de los estudiantes, así como sus contextos familiares y sociales. A través de la recopilación de datos cualitativos, que incluyen entrevistas en profundidad con docentes, entrevistas con estudiantes y observaciones en el aula, este estudio busca identificar las mejores prácticas y estrategias efectivas para incorporar la orientación vocacional dentro de la rutina escolar. De este modo, se espera proporcionar a los docentes herramientas y recursos prácticos que les permitan mejorar su enfoque hacia la orientación vocacional y contribuir a la toma de decisiones informada por parte de los estudiantes. Además, se examinarán las barreras y dificultades que pueden surgir en este proceso, tales como la falta de capacitación docente, la escasa colaboración entre familia y escuela, y la falta de recursos adecuados.

Sin embargo, la elección de un enfoque cualitativo y de investigación-acción permite una comprensión profunda y detallada de la realidad estudiada, lo que contribuye a generar propuestas prácticas que puedan ser adaptadas y aplicadas en otros contextos similares. Además, el artículo no pretende ofrecer una solución única, sino abrir un espacio de reflexión sobre cómo los docentes pueden desempeñar un rol activo en la orientación vocacional y cómo se pueden superar los obstáculos para lograr un impacto positivo en los estudiantes.

En cuanto a la estructura del artículo, se abordarán varios capítulos que desarrollan la problemática de la orientación vocacional en la educación media desde diferentes perspectivas. En el primer capítulo se presentará el marco teórico, con una revisión de las principales teorías sobre orientación vocacional y el rol del docente. El segundo capítulo se centrará en la metodología empleada en la investigación, detallando los procedimientos y las técnicas de recolección de datos utilizadas. El tercer capítulo será dedicado al análisis de los resultados, donde se presentarán los hallazgos obtenidos a partir de las entrevistas y observaciones, y se discutirán las implicaciones de estos resultados

en la práctica docente. Finalmente, en el último capítulo se ofrecerán conclusiones y recomendaciones para la mejora de los programas de orientación vocacional, así como sugerencias para futuras investigaciones en este campo.

Este estudio pretende ser un aporte significativo en la educación media, proporcionando nuevas perspectivas y herramientas para los docentes que buscan acompañar a los estudiantes en su proceso de toma de decisiones vocacionales. La orientación vocacional, entendida como un proceso integral, no debe limitarse a una actividad aislada, sino que debe ser vista como un elemento esencial del proceso educativo que involucra a todos los actores del entorno escolar. Este enfoque contribuye a formar individuos más preparados, no solo académicamente, sino también emocional y socialmente, para enfrentar los retos de la vida adulta

II. ABORDAJE TEÓRICO

A continuación, se presentan seis temas relacionados con la orientación vocacional en la educación media y su implicación en la práctica docente. Cada uno de estos temas proporciona un marco teórico que sustentará la argumentación de este artículo.

Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel

La teoría del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel se centra en la importancia de conectar el nuevo conocimiento con la estructura cognitiva previa del estudiante. En el contexto de la orientación vocacional, este enfoque sugiere que los docentes deben ayudar a los estudiantes a integrar sus intereses y habilidades con la información sobre el mundo laboral. Tal como lo expresa, Lucas y García (2024) “Hoy en día, los estudiantes graduados de la secundaria buscan obtener un título de tercer nivel que este acorde a sus habilidades o las necesidades que el ambiente laboral lo requiera” (p.123). Lo anterior, refleja una realidad cada vez más palpable en la sociedad actual: los estudiantes recién graduados de la secundaria buscan carreras universitarias que se alineen con sus habilidades y que, al mismo tiempo, respondan a las demandas del mercado laboral, este cambio de enfoque plantea un desafío para los docentes, quienes deben ayudar a los estudiantes a reconocer la conexión entre lo que aprenden en la escuela y cómo esto puede traducirse en oportunidades profesionales futuras.

El proceso de orientación vocacional, por lo tanto, no debe ser un acto aislado, sino una intervención continua y transversal dentro de la educación media. Los docentes tienen la oportunidad de guiar a los estudiantes a través de actividades que les permitan reflexionar sobre sus fortalezas, intereses y valores, y cómo estos aspectos pueden conectarse con diferentes campos profesionales. En lugar de ver la orientación vocacional como una actividad puntual, debe ser parte integral de la formación académica, promoviendo el autoconocimiento y la capacidad de tomar decisiones informadas. En palabras de Tovar y Vidal (2023) “la orientación vocacional como estrategia para la selección de una profesión acorde a las aptitudes, habilidades y motivaciones de cada uno, se debe abarcar desde la etapa escolar” (p.11). De acuerdo con la teoría de Ausubel, el aprendizaje significativo se da cuando la nueva información se ajusta y enriquece la estructura cognitiva existente del estudiante.

Por ello, los docentes deben tener un enfoque personalizado en la orientación vocacional, como plantea Medina et. al. (2024) “la formación y la orientación vocacionales son fundamentales para el avance y el triunfo de los estudiantes tanto en sus esfuerzos académicos como profesionales” (p.29). Considerando lo anterior, no solo los intereses académicos de los estudiantes, sino también sus experiencias previas, su contexto social y sus aspiraciones, esta conexión entre lo aprendido y lo vivido proporciona un marco más sólido para la toma de decisiones vocacionales, ayudando a los estudiantes a visualizar con mayor claridad su futuro académico y profesional. Así, los docentes tienen un rol esencial en este proceso, más allá de la enseñanza de contenidos académicos.

Desde esta perspectiva, los docentes, deben ser agentes activos en el acompañamiento de los estudiantes en su camino hacia la elección vocacional, fomentando el pensamiento crítico y la reflexión sobre el impacto de sus decisiones en su futuro profesional. Como lo hace notar Gutiérrez, (2024) “para ayudar al sujeto es importante esclarecer el panorama; es decir, hacer que la elección vocacional se vuelva significativa” (p.9). Desde esta postura de pensamiento, al integrar el aprendizaje significativo en la orientación vocacional, los docentes no solo contribuyen a la adquisición de conocimientos, sino también a la formación de individuos más conscientes de sus capacidades y de las oportunidades que el mundo laboral ofrece.

En vista de lo expuesto, es evidente que, los docentes y orientadores vocacionales deben actuar como guías, facilitando un proceso en el que los estudiantes puedan explorar diversas áreas profesionales y comparar sus capacidades personales con las exigencias de las carreras de su interés. La orientación vocacional, apoyada en el aprendizaje significativo, no solo debe transmitir información sobre diferentes áreas de estudio, al respecto, Agudelo (2022) hace mención a la orientación vocacional como: "se puede entender el desarrollo vocacional como un proceso que se realiza a lo largo de la vida donde se tiene en cuenta la madurez social, emocional, física y vocacional de la persona" (p.28). Además, también permite que los estudiantes establezcan conexiones claras entre lo aprendido y sus proyectos de vida.

Sin embargo, según Ausubel, el conocimiento se adquiere de manera más efectiva cuando es relevante para el estudiante, lo que significa que el proceso de orientación vocacional debe estar centrado en las características individuales de cada alumno, esto implica que la orientación debe ser personalizada, tomando en cuenta no solo las habilidades y aptitudes, sino también las pasiones, los intereses y las metas a largo plazo de los estudiantes.

El papel del docente en la orientación vocacional

El docente juega un rol crucial en la orientación vocacional de los estudiantes. Si bien no todos los docentes son orientadores profesionales, su interacción diaria con los estudiantes les permite conocer sus fortalezas, debilidades y aspiraciones. De acuerdo con, Bonilla et. al. (2023) señala que: "los procesos de orientación vocacional parten, en cierto modo, de las nociones o fundamentos que los diferentes actores, padres de familia, maestros, estudiantes, directivos, etc."(p.73). Los docentes, en este sentido, no solo son transmisores de conocimiento académico, sino también facilitadores del proceso de descubrimiento personal y profesional de los estudiantes, pueden identificar, por ejemplo, aquellas áreas en las que un estudiante se destaca, ya sea en habilidades técnicas, creativas o interpersonales, y sugerirle áreas de estudio o profesiones que se alineen con sus inclinaciones naturales. Además, la relación cercana que tienen con los estudiantes les permite ofrecer un acompañamiento más personalizado, considerando el contexto personal y social de cada uno.

En palabras de Diaz (2023) define que:

> La orientación vocacional del individuo se va transformando a lo largo del tiempo. Cuando se es niño, se suele aspirar a ser astronauta, piloto, veterinario o médico, sin embargo, a medida que se va madurando suelen ir cambiando las pretensiones de vida, muy posiblemente ajustándose a las posibilidades que conscientemente comienza a reconocer la persona en función de su cultura y contexto de vida.(p.3)

En este sentido, los docentes, como mencionamos anteriormente, tienen un papel crucial no solo en la transmisión de conocimiento académico, sino también en el acompañamiento en este proceso de autodescubrimiento. A través de la observación cercana de las características y talentos de cada estudiante, pueden guiarlo a identificar áreas en las que pueda destacarse, un estudiante que muestra destrezas en resolución de problemas o habilidades técnicas podría ser guiado hacia profesiones vinculadas con la ingeniería o la tecnología, mientras que uno con habilidades comunicativas e interpersonales podría ser orientado hacia carreras en áreas de la salud, la docencia o la psicología, este acompañamiento no solo depende de la identificación de habilidades, sino también de un entendimiento más profundo de los contextos familiares y sociales de los estudiantes.

Dicho de otro modo, la orientación vocacional debe integrar las aspiraciones de los estudiantes con una visión realista del mercado laboral, a medida que los jóvenes se enfrentan a las exigencias de la vida adulta, es importante que comprendan que sus decisiones vocacionales deben considerar no solo sus pasiones, sino también las oportunidades y limitaciones del entorno en el que viven, es aquí donde el rol del docente como facilitador de un proceso reflexivo y contextualizado cobra relevancia, al ayudar a los estudiantes a visualizar sus posibilidades dentro de un marco realista, los docentes contribuyen a que los jóvenes desarrollen un sentido de propósito y dirección en sus estudios y en sus futuros profesionales. Dentro de este marco, la orientación vocacional, por tanto, debe ser entendida como un proceso flexible y continuo, en el que los estudiantes son guiados para reconocer tanto sus sueños como las posibilidades concretas que el mundo laboral ofrece.

Citando a, Cabeza y Duran (2021) "cuando se hace referencia al término de Orientación Vocacional (OV) generalmente se piensa en los diferentes test o entrevistas por las que pasan los estudiantes cercanos a finalizar la etapa de educación media,"(p.). Los docentes pueden ser clave en este proceso, no solo proporcionando información sobre las diferentes carreras, sino también ayudando a los estudiantes a comprender cómo sus intereses y capacidades pueden alinearse con las oportunidades existentes en su entorno. De esta manera, se favorece la toma de decisiones informadas, realistas y satisfactorias para los estudiantes.

Modelos de orientación vocacional colaborativa

En lugar de un enfoque individualista en la orientación vocacional, los modelos colaborativos promueven la participación activa de la familia, la escuela y la comunidad. Inda et. al. (2024) refieren que: "la elección de una profesión constituye un momento crítico en la vida de los adolescentes." (p.1). Por tanto, la orientación vocacional no debe ser vista como un proceso aislado, sino como una actividad que involucra a varios actores en la vida del estudiante. La colaboración entre docentes, padres y la comunidad permite crear un ecosistema de apoyo que favorece el desarrollo de los estudiantes y la toma de decisiones informadas, de modo que se fomente una cultura educativa de apoyo y pertenencia, lo que mejora el bienestar emocional y social de los estudiantes.

El impacto de la orientación vocacional en la toma de decisiones

La orientación vocacional influye directamente en la toma de decisiones de los estudiantes, especialmente en la etapa de la educación media, cuando empiezan a tomar decisiones que pueden determinar su futuro profesional, además, los estudiantes que reciben orientación vocacional adecuada tienen más probabilidades de elegir carreras

acordes con sus intereses y capacidades. Al respecto, Campos et. al (2024) "Los estudiantes en riesgo escolar frecuentemente luchan con baja autoestima y autoconfianza, factores que afectan negativamente su capacidad para planificar y perseguir metas a largo plazo" (p.174). Estos factores, junto con posibles problemas emocionales o sociales, pueden dificultar aún más su proceso de elección vocacional. Los jóvenes con baja autoestima, por ejemplo, pueden dudar de sus propias habilidades, lo que puede llevarlos a tomar decisiones basadas en expectativas ajenas o en la presión de cumplir con ciertos estándares sociales, en lugar de considerar genuinamente sus intereses y habilidades.

La diversidad cultural y socioeconómica en la orientación vocacional

La orientación vocacional es un proceso esencial en la educación que busca guiar a los estudiantes en la toma de decisiones acerca de su futuro académico y profesional. Martínez et al., (2022) "la orientación vocacional no es un proceso que se limita a la adolescencia o la juventud, sino que puede ser necesaria en diferentes etapas de la vida, como en momentos de transición o cambio laboral" (p.22). Sin embargo, este proceso no puede ser homogéneo ni universal, ya que los estudiantes provienen de contextos diversos, con diferencias significativas en cuanto a su cultura, entorno familiar y nivel socioeconómico. Por lo tanto, es fundamental que los programas de orientación vocacional sean adaptados a la realidad de cada estudiante, teniendo en cuenta las particularidades culturales y las condiciones socioeconómicas que pueden influir en sus elecciones y aspiraciones profesionales, permitiendo además que todos los estudiantes, independientemente de su origen, tengan acceso a una orientación vocacional que les brinde oportunidades realistas y alcanzables.

La diversidad cultural juega un papel fundamental en la orientación vocacional, ya que las creencias, valores y tradiciones de los estudiantes influyen directamente en sus decisiones sobre su futuro profesional. Los programas de orientación vocacional deben ser sensibles a estos aspectos, reconociendo que las expectativas familiares y comunitarias pueden variar ampliamente entre los diferentes grupos culturales. Tal como lo expresa Hunga (2020), la falta de orientación vocacional logra aumentar la indecisión en la consideración de una carrera universitaria, lo que a su vez puede resultar en una elección equivocada de carreraPor ejemplo, en algunas culturas, las expectativas

familiares pueden estar centradas en la continuidad de oficios o profesiones tradicionales, mientras que en otras puede haber un fuerte impulso hacia la educación superior y la búsqueda de carreras profesionales convencio-

nales. Los orientadores y docentes deben estar capacitados para comprender estas dinámicas y trabajar con los estudiantes de manera respetuosa y empática, ayudándoles a tomar decisiones que armonicen sus propios intereses con las expectativas de su entorno cultural.

Además, la orientación vocacional debe abordar las limitaciones socioeconómicas que enfrentan muchos estudiantes. En este sentido, el Mineduc (2021) señala que en el ámbito educativo se deben proporcionar varios estímulos y experiencias que les permitirán a los educandos explorar sus gustos, habilidades, intereses, capacidades y deseos en relación con lo que quieren hacer de su vida. En contextos de pobreza o vulnerabilidad, los estudiantes a menudo enfrentan barreras significativas para acceder a una educación de calidad y para explorar diversas opciones profesionales, estas limitaciones pueden incluir la falta de recursos económicos para acceder a formación técnica o universitaria, la ausencia de redes de apoyo que les orienten en su camino profesional, o incluso la presión para incorporarse rápidamente al mercado laboral debido a la necesidad de contribuir al sustento familiar.

Por lo tanto, los programas de orientación vocacional deben proporcionar alternativas que se ajusten a las posibilidades reales de los estudiantes, ofreciéndoles opciones accesibles y alcanzables según sus circunstancias. Cueto (2024) "el desarrollo vocacional es un aspecto del desarrollo general del individuo, la elección vocacional está constituida por una serie de eventos que suceden durante la vida del individuo" (p.62). Además, es crucial que se brinden estrategias para superar las barreras socioeconómicas, tales como becas, programas de apoyo económico o alternativas educativas que no requieran una gran inversión financiera, un aspecto importante en la adaptación de los programas de orientación vocacional es la consideración de las habilidades y competencias que los estudiantes ya poseen, y cómo estas pueden ser potenciadas en función de sus intereses y su entorno. En muchas ocasiones, los estudiantes de contextos socioeconómicos desfavorecidos tienen habilidades prácticas y conocimientos adquiridos en su entorno familiar o comunitario que pueden ser de gran valor en ciertas profesiones.

Evidentemente, aquellos que crecen en familias con comercios familiares pueden desarrollar competencias en áreas como la gestión de negocios, las ventas o el servicio al cliente, habilidades que pueden ser aprovechadas para orientarlos hacia carreras técnicas o empresariales, reconocer estas fortalezas permite a los docentes ofrecer recomendaciones que no solo se basen en la educación formal, sino que también tomen en cuenta el capital cultural y las experiencias previas de los estudiantes.

La inclusión de los padres y la comunidad en el proceso de orientación vocacional también es clave, especialmente cuando se consideran las realidades culturales y socioeconómicas. Hurtado (2023) "la vocación se relaciona con el interés de alguien por inclinarse hacia algo sobre lo cual desarrollará gran parte de su vida, es decir, a lo que se dedicará." (p.24). Los padres y familiares, en muchas ocasiones, son los primeros en influir en las decisiones vocacionales de los estudiantes, y su apoyo o falta de comprensión acerca de las opciones profesionales puede ser determinante. Por tanto, los programas de orientación vocacional deben implicar a las familias, ofreciendo información y recursos para que puedan apoyar a sus hijos en la toma de decisiones informadas. En contextos culturales donde la familia tiene un rol central, las estrategias de orientación deben ser diseñadas para involucrar a los padres de manera activa, ofreciéndoles herramientas para comprender mejor las oportunidades educativas y profesionales de sus hijos.

La adaptabilidad de los programas de orientación vocacional también debe ser visible en su capacidad para responder a las realidades de cada estudiante, esto implica que los docentes no solo deben conocer los intereses y aspiraciones individuales de los estudiantes, sino también estar preparados para ofrecerles asesoramiento sobre carreras emergentes y alternativas que quizás no habían considerado. En algunos casos, los estudiantes de contextos socioeconómicos más bajos no tienen acceso a información sobre sectores profesionales menos tradicionales o emergentes que podrían ser altamente rentables y gratificantes. Los orientadores deben tener la capacidad de presentar un panorama amplio de opciones, desde trabajos en tecnologías emergentes hasta emprendimiento y oficios especializados, que sean viables dentro de las condiciones de cada estudiante.

Asimismo, la adaptación cultural de la orientación vocacional implica también la inclusión de representaciones diversas en los materiales y recursos educativos que se utilicen en el proceso. Los contenidos deben reflejar la pluralidad cultural, mostrando ejemplos de personas de diferentes orígenes y condiciones socioeconómicas que han logrado éxito en diversas

áreas. La representación diversa no solo motiva a los estudiantes, sino que también contribuye a la desmitificación de estereotipos y barreras sociales que puedan existir, cuando los estudiantes ven ejemplos de personas exitosas que comparten sus mismas características culturales o sociales, esto fortalece su confianza y les ayuda a visualizarse a sí mismos en roles profesionales.

La motivación y el autoconocimiento en el proceso de orientación vocacional

El autoconocimiento es uno de los pilares fundamentales para una toma de decisiones vocacionales adecuada. Cuando los estudiantes logran identificar sus propios intereses, habilidades, valores y pasiones, su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su futuro profesional se incrementa notablemente. Según García y Musitu (2023), realizan una contribución significativa al campo al profundizar en la naturaleza multifacética del autoconocimiento, "es esencial considerar las diversas dimensiones que lo componen" (p.22). Además, este proceso de autoconocimiento no solo les permite elegir una carrera que se alinee con sus aspiraciones personales, sino que también les ayuda a comprender mejor sus propias fortalezas y debilidades, lo que fortalece su confianza en sí mismos. Por ello, es esencial que los programas de orientación vocacional fomenten este autoconocimiento, ya que solo de esta manera los estudiantes pueden tomar decisiones fundamentadas que les proporcionen satisfacción y éxito a largo plazo.

La motivación, por su parte, juega un papel crucial en la orientación vocacional, ya que, sin un nivel adecuado de motivación, los estudiantes pueden sentirse desinteresados o desconectados de su proceso educativo y profesional. Cuando los estudiantes están motivados por sus propios intereses y pasiones, es más probable que se comprometan con el aprendizaje y que perseveren a pesar de los desafíos. La motivación intrínseca, aquella que proviene del interior de cada individuo y que está vinculada a sus deseos y valores personales, es especialmente relevante en este contexto. La orientación vocacional debe ayudar a los estudiantes a descubrir qué les apasiona realmente y cómo pueden transformar esas pasiones en una carrera satisfactoria y exitosa.

Un enfoque efectivo en la orientación vocacional debe ir más allá de simplemente ofrecer información sobre las diversas opciones profesionales disponibles. En lugar de centrarse exclusivamente en las características de las profesiones, los programas deben poner énfasis en el autoconocimiento, alentando a los estudiantes a explorar sus intereses, valores y aptitudes. Los orientadores deben emplear herramientas y ejercicios que permitan a los estudiantes reflexionar sobre sus experiencias previas, sus habilidades innatas y los aspectos de la vida que les resultan más significativos. Este enfoque ayuda a los estudiantes a comprender cómo sus pasiones y habilidades pueden traducirse en una trayectoria profesional coherente con sus deseos más profundos, lo cual, a su vez, alimenta su motivación para seguir adelante.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca dentro de una investigación cualitativa, cuyo propósito es explorar y analizar las prácticas docentes en la orientación vocacional en la educación media. La investigación se lleva a cabo bajo el paradigma interpretativo, que busca comprender las experiencias y significados que los docentes atribuyen a su labor pedagógica, así como las dinámicas que influyen en el proceso de orientación vocacional, este enfoque considera la realidad educativa como un fenómeno social y subjetivo, cuyo entendimiento requiere la interpretación de las percepciones y vivencias de los participantes en su contexto específico.

El método adoptado es la investigación-acción, un modelo que permite a los participantes no solo reflexionar sobre su práctica, sino también intervenir activamente en ella para generar cambios significativos, este enfoque es particularmente adecuado para el estudio de la orientación vocacional, ya que permite que los docentes involucrados reflexionen sobre sus estrategias, identifiquen áreas de mejora y modifiquen su enfoque pedagógico, con el objetivo de optimizar el proceso de orientación vocacional en sus aulas.

La población está conformada por docentes de orientación vocacional que laboran en instituciones de educación media, mientras que la muestra está compuesta por un grupo selecto de docentes que accedieron a participar voluntariamente en la investigación, así como algunos estudiantes que forman parte de los procesos de orientación vocacional en dichas instituciones. Además, se incluirán documentos educativos, como planes de estudio y guías de orientación vocacional, que permitirán enrique-

cer el análisis de las prácticas docentes.

Para la recolección de información, se emplearán técnicas cualitativas como la observación participante, que permitirá al investigador estar presente en las sesiones de orientación vocacional y observar directamente las metodologías aplicadas por los docentes. Las entrevistas semiestructuradas con los docentes proporcionarán información sobre sus percepciones, creencias y experiencias relacionadas con la orientación vocacional, mientras que los grupos focales permitirán obtener la visión de los estudiantes sobre los programas de orientación que reciben. Además, se analizarán documentos educativos que proporcionen un marco de referencia sobre las estrategias de orientación vocacional utilizadas en las instituciones.

El análisis de la información se llevará a cabo mediante la técnica de análisis de contenido, con el objetivo de identificar patrones, categorías y temas recurrentes en las respuestas de los docentes y estudiantes, así como en los documentos analizados. Este análisis permitirá construir una comprensión integral de las prácticas docentes en la orientación vocacional, destacando los enfoques, estrategias y desafíos que enfrentan los educadores. En cuanto a la validez y confiabilidad, se adoptarán diversas técnicas de rigor científico, como la triangulación de datos, que permitirá comparar los resultados obtenidos a partir de diferentes fuentes (observaciones, entrevistas, grupos focales y documentos). Además, se garantizará la validez interna mediante el proceso de validación por parte de los propios participantes, quienes podrán verificar los hallazgos y dar su retroalimentación sobre la interpretación de los datos. La validez externa se fortalecerá mediante la aplicación de los resultados en otros contextos educativos, permitiendo así la generalización de las conclusiones obtenidas.

Finalmente, el trabajo de campo se realizará en diversas instituciones de educación media, con una duración aproximada de seis meses. Durante este tiempo, se llevará a cabo la observación directa en las aulas, la realización de entrevistas a docentes y estudiantes, así como la revisión de los documentos educativos. Los datos serán

recolectados de manera continua, con el fin de permitir una reflexión constante y ajustes en el enfoque de la investigación a lo largo del proceso

Análisis de Resultados y Resultados Esperados

Se espera que los resultados del estudio permitan identificar las percepciones de los docentes sobre su rol en la orientación vocacional y las estrategias que emplean en el aula. Se anticipa que los docentes reconozcan la importancia de integrar la orientación vocacional en su práctica educativa diaria, y que, a través de la reflexión sobre sus propias experiencias, logren identificar las áreas de mejora en su enfoque pedagógico. Se espera también que los docentes admitan las limitaciones con las que se enfrentan, tales como la falta de recursos, tiempo y formación específica, pero que, al mismo tiempo, demuestren disposición a adoptar nuevas prácticas y estrategias para enriquecer el proceso de orientación vocacional.

En cuanto a las estrategias mencionadas por los docentes, se espera que emerjan enfoques centrados en el autoconocimiento de los estudiantes, tales como actividades de reflexión sobre intereses, habilidades y valores, que les permitan tomar decisiones vocacionales más informadas. Asimismo, se anticipa que los docentes reconozcan la importancia de involucrar a las familias y la comunidad en el proceso de orientación vocacional, aunque se prevé que algunos aún no hayan logrado una integración sistemática de estas estrategias. La implicación de los padres y la comunidad podría verse reflejada en el fortalecimiento de redes de apoyo y en la oferta de información y recursos externos que enriquezcan las opciones vocacionales disponibles para los estudiantes.

De manera general, se espera que los resultados muestren un aumento en la conciencia de los docentes sobre la necesidad de adoptar un enfoque colaborativo en la orientación vocacional. Esto incluiría una mayor colaboración entre docentes, orientadores, directores y padres, lo cual potenciaría un enfoque más integral y personalizado para el apoyo vocacional de los estudiantes. La integración de este tipo de prácticas no solo busca mejorar la calidad de la orientación vocacional, sino también facilitar la toma de decisiones más acertadas y alineadas con los intereses y capacidades de los estudiantes.

.

IV. CONCLUSIONES

En este estudio, se ha reafirmado la necesidad de integrar la orientación vocacional de manera sistemática dentro de la educación media, destacando que no debe ser considerada una actividad aislada, sino un proceso integral

que involucra a docentes, padres y la comunidad en general. A través de la metodología de investigación-acción, se pudo comprobar que este enfoque permite a los docentes reflexionar sobre sus prácticas pedagógicas y transformar sus estrategias de enseñanza, lo cual resulta clave para mejorar la calidad y efectividad de la orientación vocacional que se ofrece a los estudiantes.

Uno de los hallazgos más importantes es que, al involucrar a todos los actores relevantes en el proceso, se logra proporcionar a los estudiantes un enfoque más holístico y efectivo de la orientación vocacional. Este enfoque no solo facilita la toma de decisiones informadas por parte de los estudiantes, sino que también favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales que les serán útiles a lo largo de su vida. Se constató que la colaboración activa de los docentes, las familias y la comunidad fortalece la orientación vocacional, ofreciendo un apoyo más amplio y personalizado que permite a los estudiantes visualizar opciones profesionales ajustadas a sus intereses, habilidades y circunstancias personales.

En relación con los resultados obtenidos, se concluye que la formación continua de los docentes es esencial para garantizar que la orientación vocacional se realice de manera efectiva. La capacitación constante en técnicas de orientación vocacional, así como en habilidades de integración de la familia y la comunidad, asegura que los docentes estén mejor preparados para enfrentar los desafíos que implica este proceso y para maximizar el aprovechamiento de las oportunidades educativas y profesionales disponibles para los estudiantes. Además, se observa que el involucramiento de la comunidad y las familias puede ser un factor clave para el éxito de los procesos de orientación vocacional.

Sin embargo, el estudio también reconoce algunas limitaciones, como la falta de recursos y de tiempo dentro del currículo escolar para implementar de manera óptima la orientación vocacional en todos los contextos educativos. Estas limitaciones resaltan la necesidad de mayores inversiones en infraestructura, formación docente y tiempo pedagógico para llevar a cabo estrategias de orientación vocacional más completas y efectivas. A pesar de estas limitaciones, los resultados obtenidos abren un camino para futuras investigaciones y propuestas que puedan abordar estos desafíos y optimizar la implementación de la orientación vocacional en la educación media.

REFERENCIAS

Bonilla Hurtado, L. J., Sánchez Amaya, J. D., & Sánchez Marín, M. A. (2023). Guía pedagógica de orientación vocacional para maestros de educación media que trabajan en aula regular y con estudiantes dentro del espectro autista en colegios públicos en Bogotá [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional de la Pontificia Universidad Javeriana. https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/64449/Gu%C3%ADa%20pedag%C3%B3gica%20de%20orientaci%C3%B3n%20vocacional%20para%20maestros%20de%20educaci%C3%B3n%20media%20que%20trabajan%20en%20aula%20regular%20y%20con%20estudiantes%20dentro%20del%20espectro%20autista%20en%20colegios%20p%C3%BAblicos%20en%20Bogot%C3% A1..pdf?sequence=1&isAllowed=y

Campos Campos, J. J., Villamar Acosta, J. de los A., & Rumbaut Rangel, D. (2024). Orientación vocacional y profesional en el proyecto de vida de estudiantes con riesgo escolar. Nombre de la Revista, 5(9), 1-XX.

Inda-Pichardo, D., Lauzurica-González, A., & Garriga-Alfonso, N. E. (2024). Orientación profesional vocacional hacia la carrera de Medicina en estudiantes de preuniversitario. Universidad de Ciencias Médicas de Matanzas. http://scielo.sld.cu/pdf/rme/v46/1684-1824-rme-46-e5408.pdf

Lucas-Bermúdez, J., García-Murillo, G., (2024). Estrategia de Orientación Vocacional para la motivación hacia el estudio de profesiones de perfil técnico en los hijos de familias disfuncionales del Bachillerato. 593 Digital Publisher CEIT, 9(3), 121-136, https://doi. org/10.33386/593dp.2024.3.2336

Tovar Gómez, A., & Vidal Ossa, J. R. (2023). La orientación vocacional para el desarrollo de vida de las estudiantes de los últimos grados de bachillerato de la Institución Educativa Sagrados Corazones de Florencia Caquetá (Tesis de especialización). Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD. https://repository.unad.edu.co/bitstream/handle/10596/57831/atovargom.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Medina Mina, T. A., Parra de la Paz, A., & Mesa Villavicencio, P. (2024). Impacto de la formación profesional y orientación vocacional en los estudiantes hacia la elección de carreras técnicas en la Unidad Educativa Leónidas Grueso George. Revista multidisciplinar, 8(3), 6–29. https://doi.org/10.33262/cienciadigital.v8i3.3065

Gutiérrez, M. N. (2024). Factores que influyen en la elección vocacional de estudiantes universitarios [Trabajo final de integración, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales, Universidad UFLO]. https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/d2cf660d-85e8-474b-83c5-519ec-9b209e5/content

Agudelo Valencia, J. A., Hernández Valencia, D., & Téllez Beltrán, Y. N. (2022). Fortalecer el proceso de orientación vocacional en la educación media de la institución educativa Gimnasio San Mateo del municipio de Zipaquirá [Tesis de especialización, Universidad Católica de Manizales]. Repositorio institucional. https://repositorio.ucm.edu.co/bitstream/10839/3630/1/Jhon_Alexander_Agudelo_Valencia_2022.pdf

Díaz Roa, C. A. (2023). Orientación vocacional en la educación media técnica profesional. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/581/533

Cabeza, K., & Durán-Aponte, E. (2021). Necesidades de orientación vocacional en educación media. Una propuesta a través de las tecnologías. Revista de Ciencias Humanísticas y Sociales, 6(2), 1-15. https://www.redalyc.org/journal/6731/673171217007/html/

Martínez-Serrano, M. E., Pérez-Herrero, M. H., & Burguera-Condón, J. L. (2022). Orientación para el desarrollo de la carrera en educación secundaria: una revisión sistemática. Revista de Investigación Educativa, 40, 107-126. https://doi.org/10.6018/rie.471881

Hunga, BV (2020). Educación de orientación profesional y streaming de estudiantes de secundaria en función de la orientación al mercado laboral. Revista Internacional de Innovación, Creatividad y Cambio, 13, 1478-1490.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2021). Manual de orientación vocacional y profesional para los Departamentos de Consejería Estudiantil.

Cueto, R. (2024). Aplicabilidad de estrategia metodológica en el programa orientación vocacional de la educación media-técnica. Revista Ciencias Sociales y Económicas, 8(1), 1

Hurtado López, N. (2023). Análisis de la experiencia pedagógica de orientación vocacional:

Proyecto de vida: “Celebrando la vida y progresando juntos” en el acceso a la educación superior de los estudiantes de grado once de la Institución Educativa Bosques de la Acuarela en los años 2021 y 2022 [Tesis de maestría, Universidad Escuela de Administración Pública “ESAP”]. CETAP Pereira. https://repositoriocdim.esap.edu.co/bitstream/handle/20.500.14471/27085/NATA LIA%20HURTADO%20L%C3%93PEZ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, F., & Musitu, G. (2023). AF5 Autoconcepto Forma 5. Madrid, España: TEA ediciones, S.A.U. https://doi.org/ https://web.teaediciones.com/Ejemplos/ AF-5- EXTRACTOWEB.pdf

APRENDIZAJE BASADO EN PROBLEMAS: UNA APROXIMACIÓN A SU ABORDAJE EN EL ESTUDIO DEL SISTEMA DE ECUACIONES LINEALES

Diana Andrea Vargas Pulido
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
diandre77@yahoo.es

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 151 -159
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El aprendizaje basado en problemas en la enseñanza de sistemas de ecuaciones lineales promueve la resolución de problemas y fomenta el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Este artículo enmarca un estudio de tipo cuantitativo, cuyo objetivo fue determinar en qué medida la implementación del aprendizaje basado en problemas influye en el aprendizaje de sistema de ecuaciones lineales 2x2 en estudiantes de noveno. La investigación fue descriptiva, con un diseño preexperimental y método deductivo, que evaluó el impacto del aprendizaje basado en problemas en sistemas de ecuaciones lineales. Incluyó un pretest para diagnosticar competencias iniciales, la implementación de la estrategia vinculada a situaciones reales y un postest para analizar los avances obtenidos. Los resultados confirman que esta metodología es eficaz para fortalecer competencias matemáticas, fomentar habilidades de resolución de problemas y promover la aplicabilidad de los sistemas de ecuaciones en contextos cotidianos.

Palabras clave:
ecuaciones 2x2; aprendizaje basado en problemas; pedagogía; educación.

PROBLEM-BASED LEARNING: AN APPROACH TO ITS APPROACH IN THE STUDY OF THE SYSTEM OF LINEAR EQUATIONS.

ABSTRACT

Problem-based learning in the teaching of systems of linear equations promotes problem solving and fosters autonomous learning in students. This article frames a quantitative study, whose objective was to determine to what extent the implementation of problem-based learning influences the learning of 2x2 linear equation systems in ninth grade students. The research was descriptive, with a pre-experimental design and deductive method, which evaluated the impact of problem-based learning in systems of linear equations. It included a pretest to diagnose initial competencies, the implementation of the strategy linked to real situations and a posttest to analyze the progress obtained. The results confirm that this methodology is effective in strengthening mathematical competencies, fostering problem-solving skills and promoting the applicability of systems of equations in everyday contexts.

Key words:
2x2 equations; problem-based learning; pedagogy; education.

L'APPRENTISSAGE PAR PROBLÈMES: UNE APPROCHE DE SON APPROCHE DANS L'ÉTUDE DU SYSTÈME D'ÉQUATIONS LINÉAIRES.

RÉSUMÉ

L'apprentissage par problèmes dans l'enseignement des systèmes d'équations linéaires favorise la résolution de problèmes et encourage l'apprentissage autonome chez les élèves. Cet article présente une étude quantitative dont l'objectif était de déterminer dans quelle mesure la mise en œuvre de l'apprentissage par problèmes influence l'apprentissage des systèmes d'équations linéaires 2x2 chez les élèves de troisième. La recherche était descriptive, avec une conception pré-expérimentale et une méthode déductive, qui a évalué l'impact de l'apprentissage par problèmes sur les systèmes d'équations linéaires. Elle comprenait un pré-test pour diagnostiquer les compétences initiales, la mise en œuvre de la stratégie liée à des situations réelles et un post-test pour analyser les progrès réalisés. Les résultats confirment que cette méthodologie est efficace pour renforcer les compétences mathématiques, encourager les capacités de résolution de problèmes et promouvoir l'applicabilité des systèmes d'équations dans des contextes quotidiens.

Mot clefes:
équations 2x2 ; apprentissage basé sur les problèmes ; pédagogie ; éducation.

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo es un informe de una investigación culminada sobre la estrategia pedagógica del Aprendizaje basado en problemas (ABP) y su influencia en el aprendizaje del sistema de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes de grado noveno. L la investigación tenía como propósito Determinar en qué medida la implementación del aprendizaje basado en problemas influye en el aprendizaje de sistema de ecuaciones lineales 2x2 en estudiantes de grado noveno y de qué manera mejorar las diferentes habilidades y competencias en matemáticas y lograr en los estudiantes aprendizajes significativos que influyeran en su vida profesional y/o laboral.

Es de resaltar que a pesar que las instituciones educativas se enfrentan a toda clase de dificultades, se esfuerzan por mostrar buenas resultado en las pruebas Nacionales Saber Once, y evaluar para avanzar desde tercero a Undécimo grado, dichas pruebas son realizadas por el Instituto Colombiano para la educación Superior (ICFES), el cual continuamente está midiendo calidad y excelencia con respecto a derechos básicos de aprendizaje DBA, competencias matemáticas y lineamientos del Ministerio de Educación Nacional. El área de matemáticas es una asignatura fundamental es de aquí que es importante implementar estrategias didácticas y pedagógicas al interior del aula que permitan mejorar los diferentes procesos en la solución de problemas de aplicación y desarrollando habilidades de comprensión lectora, lenguaje algebraico, modelado de ecuaciones y demás, con el ánimo de mejorar las habilidades matemáticas y los educandos puedan a futuro enfrentar una carrera universitaria o dedicarse a la vida laboral y productiva. El Ministerio de Educación Nacional (2006) menciona que:

> Los resultados de la evaluación revelan que la mayoría de los estudiantes de ambos grados, alrededor del 40% en cada caso, se concentran en el primer nivel de competencia (B para grado 5° y C para grado 9°), lo que implica que apenas son capaces de resolver problemas sencillos en los que se les proporciona la información necesaria para solucionarlos y se les sugieren alternativas de acción. (p.1)

Es urgente implementar estrategias que ayuden a mejorar el rendimiento académico de los estudiantes en el área y también su desempeño en las pruebas nacionales como la saber, aplicada a niños en los grados 3º, 5º y 9º de la básica y las pruebas Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), aplicadas a estu-

diantes para el ingreso a la educación superior. De acuerdo a los derechos básicos de aprendizaje en el área de matemáticas para cada grado, es necesario implementar estrategias que ayuden a aumentar sus competencias básicas en el área, además de mejorar su calidad de vida al aumentar sus oportunidades del ingreso a la educación superior.

De esta manera, constantemente nos preguntábamos, como docentes, en qué estábamos fallando. ¿De quién era el problema? ¿Del profesor, del alumno, de las estrategias utilizadas en el aula, o de su entorno? Según Schoenfeld (2013) y gran parte de la producción científica en didáctica de las matemáticas de esa época, se sugería reorientar la educación hacia el uso social de la matemática a través de la modelización y la resolución de problemas. Se buscaba optimizar el rendimiento en el área de las matemáticas y así obtener mejores resultados en el aula.

Actualmente, en la mayoría de las instituciones educativas en Colombia, la asignación académica semanal para la asignatura de matemáticas en la educación básica es de cinco horas. Es importante mostrar a los demás docentes e instituciones de cualquier lugar del mundo de qué manera con estrategias didácticas novedosas se logra mejorar la comprensión matemática a la vez que se aumenta el éxito escolar y reduce los índices de deserción escolar.

II. MÉTODOS Y MATERIALES

La población seleccionada para la investigación consistió en 34 estudiantes de grado noveno de una institución educativa, representando una población finita ya que cada elemento puede ser identificado. Según Martínez et al. (2011), "el término población, también conocido como universo, se refiere a la totalidad o conjunto de medidas, o al recuento de todos los elementos que representan una característica en común" (p. 6). La población estudiada fue censal, puesto que se seleccionaron todos los elementos de la población debido a su pequeño tamaño. Balestrini (2006) menciona que una muestra es censal si incluye todos los elementos de la población. La muestra del estudio se compone de un 32% de hombres y un 68% de mujeres, con edades entre los 13 y 17 años, pertenecientes a los estratos socioeconómicos 1, 2 y 3. Para la implementación de la estrategia de aprendizaje basado en problemas, se contó con una intensidad horaria de cinco horas semanales, lo que permitió un seguimiento constante durante la jornada escolar. Se utilizó un muestreo no probabilístico o intencional, dado que, según Martínez et al. (2011), "las unidades no se seleccionan al azar, sino en forma caprichosa, por conveniencia, o con alguna intención". La muestra de estudio correspondió a grado noveno y fue seleccionada por conveniencia, ya que la pequeña población permitía tomar toda la muestra como censal.

La investigación se inscribió dentro de un paradigma positivista con un enfoque cuantitativo, buscando comprobar una hipótesis mediante medios estadísticos. Según Ricoy (2006), el paradigma positivista se caracteriza por ser cuantitativo, empírico-analítico, racionalista, sistemático gerencial y científico-tecnológico. La investigación aplicó un método deductivo basado en la recolección de datos mediante encuestas, los cuales fueron organizados, tabulados y analizados estadísticamente para responder a las preguntas de investigación y probar la hipótesis planteada.

Este estudio de campo surgió de la necesidad de desarrollar estrategias didácticas para mejorar las habilidades de los estudiantes, utilizando datos primarios obtenidos directamente del contexto estudiantil. (Funindes, 2007) señala que: "Una actividad que tiene por finalidad la búsqueda y consolidación del saber, y la aplicación de los conocimientos para el enriquecimiento del acervo cultural y científico, así como la producción de tecnología al servicio del desarrollo integral del país" Desde el punto de vista de lo académico se debe buscar la consolidación del saber y la aplicación de conocimientos para el desarrollo integral. El nivel de la investigación fue explicativo, enfocado en la comprobación de hipótesis causales y en la identificación de comportamientos a través de teorías. Maxwell (1997) recomienda declarar el propósito desde el inicio para guiar la investigación. En este caso, se investigaron las causas (investigación post-facto) y efectos (investigación experimental) del aprendizaje basado en problemas en el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2. El diseño pre-experimental evaluó el comportamiento de los estudiantes en matemáticas antes y después de aplicar la estrategia, mediante una prueba de entrada, un pre-test y un post-test, para determinar la influencia de la metodología aplicada.

La técnica utilizada en esta investigación fue la observación directa, apoyada en la recolección de información mediante encuestas, que sirvieron como mecanismo para obtener datos organizados y analizados para mejorar el

conocimiento sobre las situaciones de los estudiantes y lograr los objetivos propuestos. La encuesta se aplicó al 100% de los estudiantes de grado noveno como prueba piloto. Hurtado (2000) señala que recolección de la información mediante la encuesta son procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria para dar cumplimiento a su objetivo de investigación, estos procedimientos permiten al investigador cumplir con los objetivos de su investigación. Las encuestas, diseñadas con preguntas específicas y respuestas cerradas Según López y Fachelli, (2015) 2 "La encuesta se sitúa en la primera dimensión en el extremo de máxima direccionalidad pues idealmente el cuestionario de la encuesta se construye con preguntas determinadas previamente y respuestas cerradas" (p.11). Se enfocaron en identificar las características que podrían dificultar el desempeño en el proceso de enseñanza-aprendizaje. El cuestionario, elaborado conforme a los objetivos de la investigación, permitió visibilizar los fenómenos comunes en el aula de matemáticas. Según López y Fachelli (2015), el cuestionario es un instrumento que recoge datos de manera sistemática y ordenada, registrando las respuestas de forma sencilla, proporcionando información valiosa y precisa sobre las variables estudiadas.

La validación del instrumento en esta investigación se centró en verificar su validez y confiabilidad. El coeficiente de alfa de Cronbach, basado en elementos estandarizados, arrojó un valor de 0.893, lo que permite determinar la correlación promedio entre los ítems y evaluar cómo la exclusión de alguno de ellos afectaría la fiabilidad del cuestionario. Esto asegura que el instrumento mida las características deseadas, influyendo en las decisiones investigativas. Según Novick (1985), la validez de contenido se define como la percepción del panel de evaluación sobre el traslape entre la prueba y el dominio analizado. Para determinar la validez del instrumento, se utilizó el "juicio de expertos", con la revisión de cinco docentes en diversas áreas del conocimiento, resultando en un valor de 0.87. Según Escurra (1988), valores de V de Aiken iguales o superiores a 0.8 validan los ítems con un nivel de significancia menor o igual a 0.05.

Para el procesamiento y análisis de datos, una vez aplicada la encuesta, los datos en bruto fueron sometidos a procesamiento para adquirir sentido y ser analizados según los objetivos de la investigación. Esto implicó la tabulación y organización de los datos. Se realizó un análisis cuantitativo para los datos obtenidos mediante instrumentos estadísticos y un análisis cualitativo para los datos que requerían explicación, siguiendo lo expuesto por Hurtado (1998). Se utilizó el programa estadístico SPSS y Excel para la tabulación, aplicando métodos y fórmulas matemáticas y estadísticas para generar tablas de frecuencias, medidas de tendencia central, medidas de dispersión, entre otros. La información se representó gráficamente en diagramas de barras, circulares y polígonos, facilitando una percepción visual del comportamiento de los datos, lo que permitió identificar fácilmente los datos destacados y presentar la información de manera atractiva.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

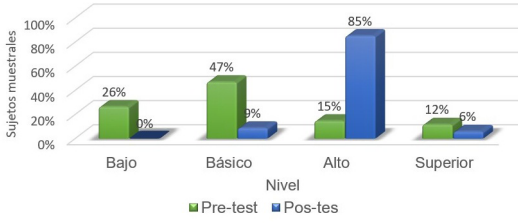
Esta sesión presenta los resultados descriptivos obtenidos a partir de los datos recolectados mediante los cuestionarios pre-test y post-test, los cuales evaluaron el nivel de desarrollo del aprendizaje de los sistemas de ecuaciones lineales en los estudiantes de grado noveno. Dichos resultados reflejan el impacto de la implementación de la estrategia pedagógica de aprendizaje basado en problemas (ABP) en el fortalecimiento de las competencias matemáticas en este grupo estudiantil.

Tabla 1
Variable 1 Aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2

Momento	Pre-Test		Pos-Test	
Bajo	9	26%	0	0%
Básico	16	47%	3	9%
Alto	5	15%	29	85%
Superior	4	12%	2	6%
TOTAL	34	100%	34	100%

Nota. Prueba de entrada y prueba de salida
Fuente: Elaboración del autor

Figura 1
Variable 1 Aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2



Nota. Prueba de entrada y prueba de salida
Fuente: Elaboración del autor

En la tabla 1 hace referencia a los resultados obtenidos en el cuestionario aplicado a

los estudiantes de grado noveno en cuanto al aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales. Según el gráfico 1, de acuerdo con los resultados obtenidos en el proceso de aprendizaje de los sistemas de ecuaciones lineales 2x2, se identificaron cambios significativos entre los niveles de desempeño en el pretest y el postest. En primer lugar, se observó una disminución considerable en el porcentaje de estudiantes en el nivel bajo, pasando del 26% inicial a un porcentaje menor tras la intervención. Asimismo, el nivel básico mostró una reducción del 38%, mientras que el nivel alto experimentó un incremento significativo, alcanzando un 70% en el postest. Es importante destacar que, aunque se evidenció una leve disminución del 4% en el nivel superior, estos resultados reflejan una mejora generalizada en el desempeño de los estudiantes.

La prueba de hipótesis se llevó a cabo mediante la comparación de los resultados obtenidos en el pretest y el postest del mismo grupo de estudiantes, posterior a la aplicación de la estrategia pedagógica.

Hi: La implementación del aprendizaje basado en problemas influye significativamente el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes del grado noveno.

Por su parte, la hipótesis plantea que:

Ho: La implementación del aprendizaje basado en problemas no mejora significativamente el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes del grado noveno

Se utilizó la Prueba de Wilcoxon, de donde:

Hi: Existe diferencia significativa entre los valores medios del pre-test y el post-test.

Ho: No existe diferencia significativa entre los valores medios del pre-test y el post-test

Wilconson para la variable aprendizaje de sistema de ecuaciones lir

	Rangos		
	N	**Rango Promedio**	**Suma**
Rangos Negativos	7a	8,93	
Rangos Positivos	27b	19,72	
Empates	0c		
Total	34		

a. postest < pretest
b. postest > pretest
c. postest = pretest

a de entrada y prueba de salida
ɔoración del autor

En la tabla 2 utilizando la Prueba de Wilcoxon, se comprobó la hipótesis, donde Hi indica una diferencia significativa entre los valores medios del pre-test y el post-test, y Ho sugiere que no existe tal diferencia significativa. Los resultados reflejan una mejora en los niveles de desempeño tras la intervención pedagógica.

Tabla 3
Prueba de Hipótesis General

Estadísticos de Prueba	**Postest – Pretest**
Z	-4,020b
Sig. asintótica (bilateral)	,000

Nota. Prueba de entrada y prueba de salida
Fuente: Elaboración del autor

De acuerdo con los datos presentados en la Tabla 3, el análisis de la prueba de hipótesis arrojó un valor de Z=-4,020 y un valor de p=0,000. Dado que el valor de p es inferior al nivel de significancia establecido del 5% de =0,05, se rechaza la hipótesis nula (H_0). En consecuencia, se concluye que la implementación del aprendizaje basado en problemas (ABP) tiene una influencia significativa en el aprendizaje de los sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes de grado noveno. Estos resultados evidencian la efectividad de la estrategia pedagógica aplicada en el fortalecimiento de las competencias matemáticas relacionadas con este contenido.

IV. DISCUSIÓN

La hipótesis general plantea que "La implementación del aprendizaje basado en problemas mejora significativamente el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes del grado noveno". En concordancia con los resultados presentados en la Tabla 1, se evidenció una disminución del 26% en el nivel bajo y del 38% en el nivel básico, acompañado de un aumento significativo del 70% en el nivel alto. Estos resultados reflejan una reducción notable en la tasa de reprobación de la asignatura en los estudiantes de grado noveno durante el periodo de análisis. Aunque se observó una disminución marginal del 4% dentro del nivel alto, los hallazgos demuestran que es posible alcanzar aprendizajes significativos mediante la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras y motivadoras como lo es el caso de la estrategia del aprendizaje basado en problemas (ABP).

Estos resultados coinciden con lo señalado por Fuentes (2015), quien concluyó que la estrategia del aprendizaje basado en problemas contribuyó a reducir la reprobación en su población de estudio. De manera complementaria, Ausubel resalta que los aprendizajes sig-

nificativos pueden lograrse tanto por recepción como por descubrimiento, destacando que estos enfoques son más efectivos que los procesos memorísticos. Este marco teórico sustenta que el aprendizaje basado en problemas fomenta un enfoque centrado en el estudiante, quien asume un papel activo en la investigación y resolución de situaciones problemáticas, lo que promueve el autoaprendizaje y el desarrollo de competencias profundas. En este contexto, la estrategia implementada no solo mejora el rendimiento académico, sino que también favorece la construcción de un aprendizaje autónomo y significativo, alineado con las necesidades del entorno educativo.

Además, La aplicación del aprendizaje basado en problemas (ABP) mejorará significativamente la habilidad interpretativa en el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes de grado noveno. De acuerdo con los resultados Mendoza (2017) respalda estos hallazgos, señalando que la implementación del aprendizaje basado en problemas influye significativamente en el desarrollo de competencias matemáticas en contextos educativos. En este sentido, las actividades diseñadas y aplicadas en el aula fomentaron espacios de reflexión y análisis, permitiendo a los estudiantes abordar situaciones problemáticas de manera crítica y constructiva, lo cual resulta esencial para alcanzar aprendizajes significativos.

El Ministerio de Educación Nacional (2006) subraya que "las acciones educativas deben estar orientadas a identificar y reconocer situaciones problemáticas, interpretar textos, proposiciones, gráficos, esquemas, y argumentos en pro o en contra de una teoría o propuesta". Este enfoque constructivista contribuye a mejorar la calidad educativa, incidiendo positivamente en los ámbitos personal, social y académico del estudiante. Así, el aprendizaje basado en problemas no solo promueve competencias específicas en matemáticas, sino que también fortalece habilidades transversales esenciales para el desarrollo integral del estudiante.

La participación activa de los estudiantes en las actividades desarrolladas en los grupos organizados para la implementación de la estrategia de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) resultó ser un factor determinante para el éxito académico observado. Según lo expuesto por Johnson y Johnson, el aprendizaje cooperativo no solo contribuye al fortalecimiento de las habilidades sociales, sino que también potencia la comprensión conceptual mediante la discusión y resolución colaborativa de situaciones problema.

Estos resultados evidencian que los estudiantes de grado noveno tienen la capacidad de desarrollar diversas habilidades matemáticas cuando se les brinda un enfoque pedagógico adecuado. Este hallazgo contradice lo planteado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 2019), que señaló que los estudiantes de este grado carecen de las competencias mínimas en matemáticas esperadas para su nivel de educación secundaria, clasificándolos como una población en "riesgo".

Sin embargo, los resultados de este estudio subrayan que las dificultades en matemáticas, aunque significativas, pueden ser superadas mediante estrategias pedagógicas bien diseñadas y la disposición del estudiante a mejorar. El aprendizaje cooperativo, combinado con métodos como el ABP, fomenta un entorno de aprendizaje inclusivo y motivador que permite a los estudiantes superar barreras y alcanzar logros significativos en el área de matemáticas.

El Aprendizaje Basado en Problemas (ABP) se presenta como una estrategia pedagógica centrada en el estudiante. Según Rúa (2008), el ABP pone al educando en el centro del proceso formativo, promoviendo la integración interdisciplinaria y otorgándole la libertad de explorar lo desconocido, enfocándose en el aprendizaje activo y significativo. La implementación del ABP en el grado noveno evidenció un impacto positivo, despertando la curiosidad de los estudiantes al experimentar cada una de las etapas del método. Esta estrategia fomentó la colaboración entre pares, permitiendo que los estudiantes compartieran sus fortalezas y debilidades con el propósito de resolver situaciones relacionadas con su entorno. Este enfoque refuerza la idea de que cada individuo posee habilidades matemáticas innatas que le permiten enfrentar los desafíos cotidianos en un mundo matemático.

Contrario a lo planteado por Valencia (2015), quien atribuye las dificultades en matemáticas a la apatía de los estudiantes y considera que estas falencias los hacen incompetentes en el área, los resultados obtenidos en el grado noveno demuestran que las barreras en el aprendizaje pueden superarse mediante metodologías y dinámicas innovadoras. Es importante, por tanto, realizar una revisión y ajuste en las clases magistrales tradicionales, las cuales podrían estar contribuyendo al desinterés en la matemática. El aprendizaje basado en problemas se perfila como una herramienta efectiva para revitalizar el aprendizaje, fomentar el interés y mejorar las competencias matemáticas en

los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

Al finalizar la investigación, se concluyó que la implementación del aprendizaje basado en problemas influye significativamente en el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales 2x2. Las actividades planteadas demostraron ser eficaces para mejorar las prácticas educativas dentro del aula, fortaleciendo el desarrollo de habilidades matemáticas clave, como la interpretación y el análisis de problemas. Este enfoque se reflejó en una mejora notable en los resultados académicos en matemáticas, evidenciando su efectividad para potenciar el aprendizaje en este ámbito.

Al mismo tiempo. Esta estrategia favorece la habilidad interpretativa al estimular la curiosidad por aprender, brindando espacios adecuados para realizar actividades que vinculan los conocimientos matemáticos con su aplicación en el entorno inmediato y en diversas áreas del conocimiento. Además, fomenta un cambio en la percepción de las matemáticas, destacando su relevancia en contextos sociales, profesionales y laborales, convirtiéndolas en una herramienta práctica para la vida cotidiana.

Asimismo, se verificó que esta metodología mejora la habilidad argumentativa al promover formas de pensamiento crítico, trabajo en equipo y autonomía en el aprendizaje, permitiendo a los estudiantes reconocer fortalezas y debilidades para abordar problemas matemáticos y académicos de manera efectiva.

Por último, se evidenció un fortalecimiento de la habilidad propositiva, destacando la importancia de emplear estrategias innovadoras en las clases de matemáticas. Estas estrategias no solo estimulan diversas formas de pensamiento, sino que también fomentan la participación activa de los estudiantes, ayudándolos a identificar y corregir dificultades en su aprendizaje y reconociendo la importancia de las matemáticas en su vida diaria.

Conflicto de intereses

El autor declara que de la investigación realizada no existe conflicto de interés financiero, ni profesional o personal relacionado con la realización de esta investigación, con respecto a la implementación de las estrategias pedagógicas utilizadas o la publicación de este artículo. La investigación se desarrolló de manera independiente bajo criterios éticos, garantizando la objetividad en los resultados obtenidos.

REFERENCIAS

Balestrini, M. (2006). Como se Elabora el Proyecto de Investigación. Caracas: BL. Caracas. Tomado de: https://issuu.com/sonia_duarte/docs/como-se-elabora-el-proyecto-de-inve.

De la Rosa. F. (2016). Aprendizaje Basado en Problemas como estrategia metodológica para mejorar el rendimiento académico en la asignatura Complemento Matemático en los estudiantes de la Escuela Profesional 118 de Ingeniería Industrial. Tesis de maestría. Universidad Privada Antenor Orrego. Perú

Escurra, L. (1988). Cuantificación de la validez de contenido por criterio de jueces. Pontificia. file: file:///C:/Users/PROFE%20DIANA/Downloads/Dialnet-CuantificacionDeLaValidezDeContenidoPorCriterioDeJ-6123333%20(1).pdf

Fernandez C, hernandez R y Baptista P (2014). Metodología de la Investigación. Sexta edición. Editorial Mc Graw-Hill. https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf

Fuentes, M. (2015). Método ABP (aprendizaje basado en problemas) y su incidencia en el aprendizaje de sistemas de ecuaciones lineales con 2 y 3 variables (Estudio realizado con alumnos de Tercero Básico, secciones "A" y "B" del Instituto Mixto de Educación Básica por Cooperativa, jornada vespertina, del municipio de Chicamán, Universidad de Guatemala. Guatemala.
http://recursosbiblio.url.edu.gt/tesiseortiz/2015/05/86/Fuentes-Morzarth.pdf

Fundación de investigación y desarrollo, USB. Definición de investigación aplicada. Recuperado el 17 agosto de 2007, de: http://funindes.usb.ve//investigacion-aplicada.htm

Hurtado, J. (2000). Metodología de la investigación holística. 3ª.ed.Caracas: Fundación Sypal.

Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación. (1999). Antecedentes y marco legal del examen de estado. Publicación, mediateca Colombia aprende. https://www.colombiaaprende.edu.co/html/mediateca/1607/articles-168917_archivo.pdf

Kerlenger, F.& Lee, H. (2002). Investigación del comportamiento. México:McGrawHill.

López, P y Fachelli, S. (2015). Metodología de la Investigación Social Cuantitativa., Universitat Autònoma de Barcelona. España. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsoccua_a2016_cap2-3.pdf

Martínez-Iñiguez, J. E., Tobón, S., Lópeze-Ramírez, E., & Manzanilla-Granados, H. M. (2020). Calidad educativa: Un estudio documental desde una perspectiva socioformativa. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 16(1), 11-25. Tomado de: https://doi.org/10.17151/rlee.2020.16.1.11

Maxwell, J. (1997). Designing a qualitative study. Handbook of applied social research methods, Beckman & Rog, Sage.

Mendoza , (2017),La aplicación del método de aprendizaje basado en problemas (ABP) en el desarrollo de competencias del área curricular de matemática del VI ciclo de educación secundaria de la Institución Educativa N° 20955-14 Sagrado Corazón de Jesús distrito de San Antonio, UGEL 15 de Huarochirí,2017.[Tesis de Maestría. Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle.Perú.] Repositorio Universidad Nacional.

Ministerio de educación. (2006). Resultados en cada una de las áreas. Al tablero N° 38. El periódico de un país que educa y que se educa. Tomado de: https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-107411.html

Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. Revista do Centro de Educação, 31 (1), 11-22.

Schoenfeld, A. (2013). Cognitive Science and Mathematics Education. University of California.

Valencia, A, Echeverri, L, Arboleda, A. (2015). Factores que inciden en el aprendizaje de los conceptos básicos en el área de matemáticas de los niños y niñas del grado segundo del Centro Educativo Hogar Jesús. [Tesis de Pregrado. Universidad Cooperativa Minuto de Dios convenio con la Universidad del Tolima.]

Vargas, D, (2021).Aprendizaje basado en problemas y su influencia en el aprendizaje de sistema de ecuaciones lineales 2x2 en los estudiantes de grado 9-4 de la Institución Educativa Nuestra Señora de los Dolores de Manare de Villanueva Casanare- Colombia. Tesis de maestría. Universidad privada Norbert Wiener. Perú

Yabér, G & Valerino, E. (2007). Clasificación, organización y gestión de la investigación en los postgra-

dos de administración y gerencia. Informe de investigaciones educativas, 21, pp 35-56.: http://revistas.upel.edu.ve

FUNCIONES TRIGONOMÉTRICAS EN LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL: DESARROLLANDO EL PENSAMIENTO TRIGONOMÉTRICO

Dimitri Venera Jiménez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
dimitri.venera@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 160 - 169
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar las diversas propuestas de funciones trigonométricas en inteligencia artificial para el desarrollo del pensamiento trigonométrico. Se desarrolló una investigación con metodología con enfoque cualitativo e interpretativo, tipo documental. Se contextualizaron, clasificaron, categorizaron y analizaron 20 estudios en 10 unidades en Colombia y 10 internacionales, entre 2019 y 2024 en idioma español y publicadas en revistas indexadas. Hubo tres categorías a nivel nacional: Educación Matemática y Didáctica; Matemáticas Avanzadas y Especializadas y Recursos; Tecnologías Educativas e Inteligencia Emocional; a nivel internacional dos: Educación- Didáctica y Enseñanza de las Matemáticas, los contextos culturales y metodológicos. Resultados: avance significativo en comprensión y abordaje de la enseñanza matemática (funciones trigonométricas) destacando la necesidad de innovación para la praxis docente, sumando las herramientas desde la inteligencia artificial. Le revisión concluye que la integración de enfoques didácticos innovadores, tecnologías educativas, contextos culturales, apoyo emocional, IA son claves para una enseñanza y aprendizaje de matemáticas equitativo y de calidad.

Palabras clave:
funciones trigonométricas, inteligencia artificial, pensamiento geométrico .

TRIGONOMETRIC FUNCTIONS IN ARTIFICIAL INTELLIGENCE: DEVELOPING TRIGONOMETRIC THINKING.

ABSTRACT

The purpose of this article is to analyze the various proposals for trigonometric functions in artificial intelligence for the development of trigonometric thinking. A research project was developed using a qualitative and interpretive documentary-style methodology. Twenty studies were contextualized, classified, categorized, and analyzed in 10 Colombian and 10 international units, published between 2019 and 2024 in Spanish and indexed journals. There were three categories at the national level: Mathematics Education and Didactics; Advanced and Specialized Mathematics and Resources; Educational Technologies and Emotional Intelligence; and two at the international level: Education-Didactics and Teaching of Mathematics, the cultural and methodological contexts. Results: significant progress in understanding and approaching mathematics teaching (trigonometric functions), highlighting the need for innovation in teaching practice, incorporating tools from artificial intelligence. The review concludes that the integration of innovative teaching approaches, educational technologies, cultural contexts, emotional support, and AI are key to equitable and high-quality mathematics teaching and learning.

Key words:
trigonometric functions, artificial intelligence, geometric thinking.

FONCTIONS TRIGONOMÉTRIQUES EN INTELLIGENCE ARTIFICIELLE : DÉVELOPPER LA PENSÉE TRIGONOMÉTRIQUE.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'analyzer diverses stratégies dans fonctions trigonométriques en intelligence artificielle pour le développement de la pensée trigonométrique. La méthodologie utilisée repose sur une approche qualitative, interprétative et documentaire. on été contextualisées, classifié, catégorisées et analysées 20 études in 10 unitiés dans la Colombie et 10 études internationaux réalisées entre 2019 et 2024 en langue espagnole et publiées dans des revues indexées. Il y avait trois catégories au niveau national: didactique et enseignement des mathématiques, mathématiques avancées et ressources spécialisées, technologies éducatives et intelligence émotionnelle; au niveau international, deux études: éducation - didactique et enseignement des mathématiques, contextes culturels et méthodologiques. Résultats: des progrès significatifs dans la compréhension et en approche de l'enseignement des mathématiques (fonctions trigonométriques) ont été réalisés, soulignant le besoin d'innovation dans la pratique pédagogique; l'intégration de l'intelligence artificielle. En conclusion, l'intégration d'approches didactiques innovantes en matière de technologies éducatives, de contextes culturels, de soutien émotionnel et d'intelligence artificielle est essentielle à un enseignement et un apprentissage équitables et de qualité.

Mot clefes:
fonctions trigonométriques, intelligence artificielle, éducation didactique et l´enseignement des mathématiques.

I. INTRODUCCIÓN

En los últimos años ha aumentado el interés a nivel mundial por un área de las matemáticas, las funciones trigonométricas, una rama de esta ciencia, como señalan Arhin y Hokor (2021), es una parte fundamental del currículo de matemáticas en la educación secundaria en la mayoría de los países del mundo, ya que integra el álgebra, la geometría y el razonamiento gráfico, además de ser un requisito previo para el estudio del cálculo y otras disciplinas como la física.

Así mismo, Mendoza (2020), refiere que, la trigonometría se enfoca en el estudio de las relaciones entre los lados y los ángulos de los triángulos, así como en las funciones que se derivan de los ángulos, conocidas comúnmente como funciones trigonométricas. En el contexto de la educación media vocacional, la enseñanza de las funciones trigonométricas representa un reto considerable tanto para los docentes como para los estudiantes. Las dificultades que enfrentan los estudiantes al intentar aprender esta disciplina están relacionadas con su limitado grado de comprensión acerca del método matemático (Hidalgo, Maroto y Palacios, 2004).

En efecto, las dificultades inherentes al aprendizaje de conceptos abstractos y la aplicación de estos en problemas reales a menudo resultan en un bajo rendimiento académico y una percepción negativa hacia las matemáticas. Ante esta problemática, surge la necesidad de explorar nuevas estrategias pedagógicas que no solo faciliten la comprensión de estos conceptos, sino que también promuevan un aprendizaje significativo y con aplicación para la vida cotidiana, lo cual sería un aporte para la comunidad educativa y en general.

A propósito de esta situación, en Colombia, los estándares básicos de competencias en matemáticas establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006) resaltan la importancia de que los estudiantes de décimo y undécimo grado sean capaces de describir y modelar fenómenos periódicos utilizando las relaciones y funciones trigonométricas. También, los derechos básicos de aprendizaje definidos por el MEN en 2016, establece que los estudiantes de décimo grado deben poder entender y aplicar funciones para desarrollar modelos matemáticos que representen fenómenos periódicos, así como resolver problemas y justificar sus soluciones.

Ahora bien, el pensamiento matemático desde las funciones trigonométricas como objeto de estudio, ha generado investigaciones referentes

en diferentes contextos, los cuales merecen ser referenciados. De otra parte, Teleche y Salazar (2023) destacan que uno de los principales retos en la enseñanza de las matemáticas es el desarrollo de la comprensión matemática. Analizan el modelo de Pirie y Kieren como una herramienta didáctica para enseñar el concepto de razón trigonométrica; concluyen que este modelo facilita la movilización cognitiva y el uso de distintas representaciones, ayudando a visualizar y mejorar la evolución en la comprensión de los conceptos matemáticos. Una evidencia más para seguir profundizando en el tema del pensamiento trigonométrico.

Por su parte, Pita Álvarez (2024), consideró como propósito generar constructos teóricos que explicara los factores pedagógicos que indicen en el desarrollo del pensamiento lógico matemático. Como derivación teórica plantea que, el uso del conocimiento y el razonamiento determina las concepciones del pensamiento lógico matemático. Entre los docentes que orientan la clase de matemáticas deben generar debate entre la enseñanza tradicional vs la innovación educativa, teniendo en cuenta que el uso adecuado y pedagógico de las tecnologías fortalece la seguridad del estudiante en el aprendizaje de esta ciencia; otro argumento más con miras a dar apertura a la inteligencia artificial para emplear eficazmente todas las aplicaciones, en pro del desarrollo de pensamiento trigonométrico y potenciar las competencias matemáticas aplicadas a su vida cotidiana o realidad.

Por todo lo anterior, en la dinámica escolar se identifican desde la sociedad del conocimiento y la inteligencia artificial, ofrecen herramientas innovadoras (Plataformas) que pueden ser utilizadas para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, la mera incorporación de tecnología en el aula no garantiza un aprendizaje efectivo. Es crucial que estas herramientas sean integradas de manera coherente dentro de un marco pedagógico sólido que considere las necesidades y características específicas de los estudiantes que coadyuve a desarrollar sus competencias matemáticas y particularmente el pensamiento trigonométrico a partir de aplicaciones propias de la inteligencia artificial para su proceso formativo, de allí que, el propósito de este ejercicio investigativo fue revisar las funciones trigonométricas en la Inteligencia Artificial desarrollando el Pensamiento Trigonométrico.

II. MÉTODO

Este artículo presenta una revisión sistemática de publicaciones disponibles en buscadores como Dialnet, SciELO, Redalyc, Google Académico y Repositorios de tesis doctorales UPEL. La búsqueda se enfocó en palabras clave como: Trigonometría, Inteligencia Artificial IA, adicionalmente con descriptores como educación matemática, pensamiento trigonométrico, funciones trigonométricas, razón trigonométrica, comprensión matemática, didáctica de la matemática e inteligencia artificial.

El ejercicio facilitó identificar y seleccionar 20 publicaciones que relacionaban puntualmente los conceptos aplicados en la búsqueda y que además cumplían con los criterios de inclusión: artículos y tesis que tuvieran en su título, las palabras clave y los constructos. Como criterio de exclusión fueron los estudios producto de revisiones sistemáticas y trabajos de grado del nivel pregrado; como criterio de inclusión se seleccionaron los documentos publicados en el lapso de 2019 al 2024 en el contexto de Latinoamérica, en idiomas españoles y publicados en revistas indexadas a nivel internacional y nacional. Se identificaron las siguientes categorías temáticas: Educación Matemática y Didáctica, Matemáticas Avanzadas y Especializadas, Recursos, Tecnologías Educativas e Inteligencia Emocional y Enseñanza de las Matemáticas, los contextos culturales y metodológicos. El método utilizado fue el análisis de contenido, entendido según Díaz y Navarro (1998) como un conjunto de procedimientos diseñados para transformar el texto original en un nuevo cuerpo discursivo, permitiendo así la interpretación de su esencia y propósito.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones presentadas a continuación en las tablas 1 y 2 atienden a los estudios seleccionados en el ámbito nacional e internacional. Dichas investigaciones permitieron contrastar, comparar, interpretar y analizar las unidades de estudio con los teorizantes e investigaciones previas logrando las categorías emergentes para el análisis de los resultados de los documentos consultados y filtrados, según los constructos teóricos identificados a través de descriptores comunes en ellos y le dan consistencia a la disertación de la discusión. Los estudios seleccionados se presentan a continuación:

Tabla 1. Arqueo de Fuentes Nacionales

Referente Teórico	*Autor/Año*	*Descriptores*	*País*
Inteligencia emocional en la ansiedad matemática	*Jully Catherine Cordero Arteaga. (2022)*	*Ansiedad matemática; Inteligencia emocional; Educación matemática*	*Colombia*
Actitudes docentes que afectan la motivación del estudiante para aprender matemáticas	*Jorge Elías Ospina Campo. (2022)*	*Actitudes docentes, Aprendizaje de las matemáticas, Motivación, Aprendizaje*	*Colombia*
El positivismo y la utilidad de las matemáticas en el conocimiento en las ciencias sociales	*Alcides Segundo Páez Soto. (2022)*	*Positivismo, Matemáticas, Teoría, Filosofía, Sujeto, Objeto, Método*	*Colombia*
Trigonometría vs integración trigonométrica	*Enrique Mateus-Nieves. (2023)*	*Integración trigonométrica, Pensamiento Matemático Avanzado,*	*Colombia*
Nuevas fórmulas computacionales para números especiales y polinomios derivadas de la aplicación de funciones trigonométricas a funciones generadoras	*Kilar, N., y Simsek, Y. (2021).*	*fórmulas computacionales; funciones trigonométricas; números especiales y polinomios derivadas*	*Colombia*
STEAM para el desarrollo del pensamiento matemático	*Acendra-Pertuz, J. y Conde-Carmona, R. (2024).*	*STEAM; pensamiento matemático; educación matemática*	*Colombia*
Personalización de recursos para la enseñanza	*Parra Sánchez, J. S., Torres Pardo, I. D*	*Enseñanza de las matemáticas, inteligencia*	*Colombia*
de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial	*y Martínez de Meriño, C. Y. (2023).*	*artificial, educación universitaria, aprendizaje, recursos educativos abiertos, algebra, geometría*	
Estrategia didáctica hacia la comprensión lectora y resolución de problemas trigonométricos a través del método heurístico de Polya.	*Dávila carrillo, C. A., Cordero Díaz, M. C., & Gallardo Pérez, H. de J. (2022).*	*Comprensión lectora, estrategia didáctica, Método Heurístico de Pólya, Resolución de problemas trigonométricos*	*Colombia*
La Resolución de Problemas en el área de Matemáticas mediado por la comprensión del Método Pólya.	*Edy Silva Triana. (2024)*	*Didáctica de la matemática, Método Pólya, Resolución de Problemas matemáticos.*	*Colombia*
Constructos teóricos sobre el razonamiento y argumentación en la resolución de problemas trigonométricos en educación media	*Yudith Liliana Contreras Santander. (2022)*	*Razonamiento matemático, argumentación matemática, lenguaje matemático, resolución de problemas.*	*Colombia*

Fuente: elaboración propia (2024)

Educación Matemática y Didáctica: esta categoría incluye la didáctica de la Matemática, Estrategias Didácticas, Actitudes Docentes y Motivación, Educación en Matemáticas (incluyendo STEAM), Pensamiento y Razonamiento Matemático, Enfoque STEAM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería, Arte y Matemáticas). Sobre esto, autores como Silva(2024) centra su investigación en el mejoramiento de la enseñanza de la resolución de problemas matemáticos mediante el método Pólya en docentes, reconociendo como la influencia de diferentes aspectos didácticos: la importancia de la comprensión lectora, el uso de estrategias innovadoras, el rol del docente centrado en el estudiante y una actitud resilien-

te, buscan enriquecer el proceso de enseñanza -aprendizaje en matemáticas, promoviendo una comprensión más profunda y significativa en la resolución de problemas. Con esto motiva hacia la innovación, creatividad, recursividad dentro de la praxis docente.

También, Dávila et.al, (2022), desde su trabajo investigativo, muestra que algunos estudiantes comprenden y resuelven problemas fácilmente, mientras que otros tienen dificultades, y algunos no logran resolverlos. Es así, como resaltaron la importancia de la comprensión lectora en la enseñanza de matemáticas, identificando aspectos clave a mediante reforzar la estrategia de la Cajatri creada para mejorar la resolución del problema. Para complementar su resultado, elaboró un cuadernillo con dicho proceso, para ser adaptado a otros niveles educativos, con la posibilidad de ser aplicado a otras cátedras o carreras de pregrado en distintas universidades. Por su parte, Parra. et.al (2023) proponen un modelo de personalización de recursos educativos en matemáticas universitarias mediante inteligencia artificial, enfocado en los estilos de aprendizaje de Felder y Silverman, con ellos evaluaron los conocimientos previos en álgebra, geometría y trigonometría de estudiantes de ingeniería, los estilos de aprendizaje, en este sentido sugieren que, el modelo permite recomendaciones efectivas al organizar los recursos de acuerdo con el tipo y secuencia óptimas, destacando las áreas clave que deben fortalecerse al ingreso universitario.

La dimensión afectiva constituye un aspecto que cabe destacar en lo que respecta al análisis sobre la didáctica y la educación matemática. Sobre esto, se tiene que Cordero, (2022) enfatiza de qué forma la dimensión afectiva influye significativamente en el proceso de aprendizaje en la educación matemática, por lo cual la gestión adecuada de las emociones, apoyada por la inteligencia emocional, crea un entorno de aprendizaje atractivo y motivador. En el contexto escolar, el docente desempeña un papel crucial al facilitar conexiones emocionales, lo que permite a los estudiantes abordar las matemáticas con más interés y menos ansiedad, favoreciendo así su éxito académico. En consecuencia, un ambiente emocionalmente positivo, guiado por un buen docente, es clave para el aprendizaje efectivo de las matemáticas.

Matemáticas Avanzadas y Especializadas: en esta categoría se identificaron aspectos como la Trigonometría Avanzada, Álgebra, Geometría. Sobre esto, Mateus- Nieves (2023) estudian cómo la integración de los procesos cognitivos superiores, a partir de las estrategias y didáctica de mayor complejidad para la formación desde el pensamiento matemático de los estudiantes conducen a que los jóvenes consolidaran sus competencias matemáticas, particularmente en habilidades de pensamiento matemático avanzado como abstraer, generalizar, sintetizar, definir y demostrar. Esto se evidencia al resolver situaciones donde aplicaron la integración trigonométrica, utilizando diversos elementos trigonométricos para simplificar las expresiones y facilitar el proceso de integración. Una vez más se ratifica

Es así, como desde la profundización y complejidad del área de las matemáticas, Páez, (2022) refiere que, las matemáticas son una invención humana esencial, utilizadas como herramienta para construir y organizar el conocimiento científico, elemento fundamental para procesos cognitivos superiores enfatizando la importancia de contar con personas apasionadas por las matemáticas en el proceso educativo y su papel en la formación de futuras generaciones de matemáticos. De igual forma, Contreras (2023), resalta la importancia de resolver problemas trigonométricos en la enseñanza de las matemáticas, ya que favorece el razonamiento y la argumentación entre los estudiantes, a través de elementos que promueven el desarrollo de competencias matemáticas: el lenguaje matemático y la contextualización, ajustándose a las demandas educativas actuales. Cerrando con tres constructos clave: la concepción del maestro sobre la enseñanza de las matemáticas y el razonamiento lógico; la concepción del estudiante acerca de las estrategias, competencias y procesos matemáticos; y el papel del razonamiento y la argumentación en la resolución de problemas trigonométricos. Entonces todos maestros y estudiantes necesitan una comprensión profunda y estratégica para enriquecer el aprendizaje matemático.

Recursos, Tecnologías Educativas e Inteligencia Emocional: en esta categoría se identificaron las Fórmulas Computacionales, Inteligencia Artificial en la Enseñanza de las Matemáticas, Tecnologías para la Educación Universitaria, Ansiedad Matemática, Inteligencia Emocional en el Aprendizaje de las Matemáticas, Filosofía y Teoría de las Matemáticas, aquí se encuentran sendas investigaciones que registran el aporte significativo desde las TIC e inteligencia artificial al servicio de las matemáticas, aunque la dinámica del conocimiento sigue evolucionando que

permite re-crear nuevas propuestas en la educación matemática. Tal es el caso de, Acendra et-al (2024) una apropiación en el uso del Enfoque educativo en cuanto a la creación y puesta en práctica de metodologías basadas en STEAM. También se identifica este enfoque como una propuesta novedosa que brinda las bases para formular estrategias educativas altamente llamativas para los estudiantes, en especial en educación matemática.

También, Kilar y Simsek (2021), aplican funciones trigonométricas a ecuaciones funcionales de funciones generadoras permitiendo derivar nuevas ecuaciones y fórmulas que dan lugar a una variedad de números especiales y polinomios, como los números de Stirling, Bernoulli, Euler, así como los polinomios de matriz, números de Catalan y factoriales centrales. Además, se introducen sumas combinatorias asociadas con estos números y se hacen observaciones que conectan los nuevos descubrimientos con hallazgos previos en la literatura, sugiriendo un vínculo entre estas propiedades matemáticas. Una evidencia más de matemáticas a un nivel de mayor complejidad, con fórmulas computacionales, al servicio de la educación matemática, para apasionarme aún más por el tema.

Para cerrar, el contexto nacional, Ospina (2022), plantea que, para lograr un cambio significativo en la educación matemática, es crucial abordar las actitudes como un aspecto clave de la dimensión. Cabe destacar que las actitudes inicialmente son las de los docentes de matemática, haciendo conexión con las actitudes de los estudiantes, para lograr cambios estructurales en los procesos cualificados desde las matemáticas.

Tabla 2. Arqueo de Fuentes Internacionales

Referente Teórico	***Autor/Año***	***Descriptores***	***País***
Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar	*Diego Monroy Garrido Oscar Basulto Gallegos. (2023)*	*Representaciones sociales, imaginarios sociales, profesor de matemática, educación inclusiva, programa de integración escolar*	*Chile*
Comprensión del concepto de transformación de funciones trigonométricas en estudiantes universitarios	*S.P., Farabello, & Trigueros M. (2023)*	*Transformación de funciones; Funciones trigonométricas; Descomposición genética*	*Argentina*
Errores en la Resolución de Ecuaciones Trigonométricas: un Estudio Exploratorio con Estudiantes de Primer Año de Ingeniería	*Castro Teresa y Cárcamo Andrea. (2023)*	*Ecuaciones trigonométricas; Errores; Estudiantes universitarios; Enseñanza de trigonometría*	*Brasil*
Tipos de conocimientos desplegados por futuros profesores de Matemática al resolver problemas sobre funciones trigonométricas	*Uribe, M., & Retamal Oliva, P. (2021).*	*Funciones Trigonométricas; Enfoque Ontosemiótico; Conocimiento Matemático*	*Brasil*
Motivación, Rendimiento en Matemáticas y Prácticas Familiares: un Estudio de su Relación en 1º de Educación Primaria	*Sixte, RD, Jáñez, Á., Ramos, M., & Rosales, J. (2020)*	*Motivación intrínseca Identificada Controlada Rendimiento matemático Primaria Prácticas familiares*	*España*
Las actitudes hacia la matemática, el desarrollo social, el nivel educativo de la madre y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento académico en la matemática.	*Zamora, J. (2020).*	*Preescolar; Funcionamiento ejecutivo; Preparación académica para la escuela; Logro en matemáticas.*	*Costa Rica*
La resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático	*Vargas Rojas, Wilver. (2021*	*Pensamiento resolución de problemas lógico;*	*Bolivia*
Fórmulas de "Trigonometría Áurea"	*Braddock Stradtmann,*	*Trigonometría áurea, funciones*	*Costa Rica*

para las funciones Seno y Coseno. Revista Digital: Matemática, Educación e Internet.	*G., (2020).*	*trigonométricas, número áureo, sección áurea, pentágono, pentagrama, tabla de cuerdas de Ptolomeo.*	
Empleo de la inteligencia artificial para resolver problemas matemáticos en el ámbito de la educación superior	*Núñez De Luca, J. M.., Ávila Valdez, J. L.., Ávila Guamán, L. O., & Cuecuecha Sánchez, L. Ángel . (2024).*	*Inteligencia artificial; educación superior; resolución de problemas matemáticos; aprendizaje automático; sistemas de tutoría inteligentes.*	*Ecuador México*
Método activo en el desarrollo de competencias matemáticas en niños de la cultura Awajún, Perú	*Chávez-Epiquén, Abdías, Moscoso-Paucarchuco, Ketty Marilú, & Cadillo-León, Juan Raúl. (2021).*	*Aprendizaje activo; awajún; didáctica; matemática; educación matemática; competencias matemáticas; educación primaria; Amazonas; capacidadesmatemáticas*	*Perú*

Fuente: elaboración propia (2024)

Las investigaciones a nivel internacional presentadas en la tabla 2, facilitan el contraste, comparación, interpretación y análisis de las unidades de estudio en relación con teorías e investigaciones previas. Esto permitió definir categorías emergentes para el análisis de los resultados de los documentos consultados y filtrados, de acuerdo con los constructos teóricos referidos mediante palabras comunes en ellos, otorgando coherencia a la discusión. A continuación, se presentan las dos categorías identificadas.

Educación, Didáctica y Enseñanza de las Matemáticas: en esta categoría se incluyen los estudios realizados por, Farabello, & Trigueros, M (2023), quienes investigan cómo los estudiantes universitarios entienden el concepto de transformación de funciones. Su investigación incluyó la propuesta de un diagnóstico genético inicial, ya través del análisis de las respuestas de los estudiantes, se verificó empíricamente este diagnóstico. Este análisis resultó en un modelo cognitivo útil que podría mejorarse en futuras investigaciones. Un aporte que robustece la dimensión metodológica y la didáctica de las matemáticas.

Castro y Cárcamo (2023) destacan la importancia de realizar una evaluación diagnóstica a los estudiantes antes de que comiencen a trabajar con ecuaciones trigonométricas. Esto permite verificar si posee los conocimientos previos necesarios, lo cual ayuda a evitar los errores identificados en la investigación. Además, es crucial reflexionar sobre cómo enseñar las identidades trigonométricas para prevenir que los estudiantes crean identidades incorrectas, así como también enseñar la representación del conjunto solución de una ecuación trigonométrica de manera que los estudiantes comprendan. Todo lo anterior, fortalece la praxis pedagógica, didáctica y metodológica docente al servicio del aprendizaje de sus estudiantes.

Por su parte, Vargas (2021) destaca el papel del estudiante quien debe ser visto como un actor activo que desarrolla su pensamiento matemático para resolver problemas, no como alguien que sigue un conjunto fijo de pasos. El fomento del pensamiento lógico matemático es esencial en la educación, dada la creciente importancia de la tecnología, el lenguaje algebraico y otros conceptos relacionados. En cuanto a la metodología propuesta, debe estar basada en motivación, activación-regulación y significatividad, busca fortalecer la capacidad de resolver problemas matemáticos en los estudiantes. Por ello, las consideraciones sobre el rendimiento estudiantil realizadas por Sixte, et.al (2020) se concentran en los tipos de motivación (intrínseca, identificada y controlada), las prácticas matemáticas en el hogar y la importancia percibida de estos contenidos. Identificaron que, los estudiantes distinguen las motivaciones más autodeterminadas, especialmente la motivación identificada, que se relaciona significativamente con el rendimiento en matemáticas. La importancia atribuida por los padres fomenta la motivación intrínseca, mientras que la práctica formal se asocia con una motivación controlada. Además, el rendimiento presenta una relación negativa con las prácticas. Desde esta perspectiva se tiene en cuenta la familia como base fundamental y motivadora para los procesos de aprendizaje en los estudiantes, permite avanzar o generar desinterés por las matemáticas.

Contextos culturales y metodológicos: en esta categoría se tiene el estudio desarrollado por Chávez et.al. (2021) centrado en el apren-

dizaje activo desarrolla competencias matemáticas, particularmente en un medio indígena, con adaptación cultural, para propiciar procesos de enseñanza aprendizaje, con la aplicación metodológica pertinente para propósitos formativos. En el mismo sentido, Uribe y Retamal (2021) establecen una tipología de conocimientos que despliegan en un cierto nivel de formación. Otro aspecto importante para mencionar es de tipo metodológico y va orientado a identificar, establecer y definir la relación existente entre los textos de matemática declarados en el programa de la asignatura introducción al análisis y los tipos de conocimientos generales y específicos desplegados por los FPM al resolver actividades evaluativas de funciones trigonométricas, conjeturamos que esta relación puede ser causal.

Desde la perspectiva de la cultura inclusiva, Monroy y Gallegos (2023), dan cuenta que cómo las prácticas de los docentes de matemática no suelen atender íntegramente las necesidades que requiere la diversidad del aula, lo cual conduce a repensar que la práctica de aula es influida por las representaciones e imaginarios que promueven una cultura de normalización más que de inclusión en el aula. Ahora bien, hay que resaltar que, el mundo es diverso y desde esa diferencia se deben buscar puntos de encuentros donde converjan los contextos y la dimensión metodológica, al servicio del avance de las ciencias matemáticas.

Desde el enfoque de enseñanza contextualizada, se encuentra la investigación de Braddock. (2020)., quien introduce una nueva constante matemática, denominada β, cuyas propiedades, junto con las del número áureo ϕ, permiten obtener expresiones algebraicas simplificadas para las funciones trigonométricas seno y coseno en distintos ángulos. También se derivó una fórmula sencilla para calcular el área de un pentágono regular inscrito en un círculo de radio 1. Los cálculos de las fórmulas que expresan las funciones trigonométricas en términos de las constantes ϕ y β, creados mediante un procedimiento similar al utilizado por el astrónomo Ptolomeo para calcular los valores de su famosa tabla de cuerdas, documentado en el primer libro de su obra El Almagesto, esto confirma una vez más, las posibilidades en contexto de incluir propuestas matemáticas para el aprendizaje de la ciencia.

Estudios como los de Núñez et.al (2024) y Zamora (2020) coinciden en señalar la necesidad de continuar investigando sobre las actitudes hacia las matemáticas, la autoeficacia y el desarrollo social, expandiendo el alcance a niveles regionales o nacionales y considerando una mayor variedad de instituciones. Además, se recomienda emplear metodologías adicionales, como el análisis factorial confirmatoria, modelos de ecuaciones estructurales o enfoques cualitativos y mixtos, que permitan un análisis más profundo sobre la relación entre los constructos.

IV. CONCLUSIÓN

El análisis enfatiza la importancia de estrategias didácticas y el rol docente en el desarrollo de habilidades de resolución de problemas y comprensión lectora en matemáticas, destacando enfoques personalizados y la influencia de la dimensión afectiva. Se resalta el impacto de las tecnologías, las TIC y la inteligencia artificial en la enseñanza de las matemáticas, así como el papel de la inteligencia emocional para reducir la ansiedad matemática. Este enfoque integral promueve la innovación y fortalece la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas en distinciones.

La Didáctica y Enseñanza de las Matemáticas enfatiza la relevancia de la importancia de modelos cognitivos, evaluaciones diagnósticas y enfoques motivacionales que promueven un aprendizaje significativo. Los estudios resaltan el papel del docente y el entorno familiar en el fortalecimiento de la comprensión matemática y en el desarrollo de habilidades.

En cuanto a los contextos culturales y metodológicos se subraya la relevancia de adaptar los métodos de enseñanza a las realidades culturales y promover prácticas inclusivas. La investigación muestra que, al integrar metodologías contextualmente apropiadas, como el aprendizaje activo en comunidades indígenas y enfoques inclusivos en aulas diversas, se facilita un acceso más equitativo al aprendizaje. Además, el uso de innovaciones matemáticas y de plataformas tecnológicas contribuye a cerrar la brecha en el acceso a la educación de calidad. Estas categorías reflejan un avance significativo en la comprensión y el abordaje de la enseñanza matemática, destacando la necesidad de seguir innovando para la praxis docente, sumando las herramientas ofertadas desde la inteligencia artificial.

REFERENCIAS

Acendra-Pertuz Jaylin Milagro y Conde-Carmona Robinson Junior (2024). STEAM para el desarrollo del pensamiento matemático: una revisión documental. Praxis, 20 (2). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9714400

Arhin Jacob & Hokor Evans. Kofi. (2021). Analysis of High School Students' Errors in Solving Trigonometry Problems. Journal of Mathematics and Science Teacher, 1(1), em003. https://doi.org/10.29333/mathsciteacher/11076

Braddock Stradtmann George (2020). Golden Trigonometry" formulas for Sine and Cosine functions: Fórmulas de "Trigonometría Áurea" para las funciones Seno y Coseno. Revista Digital: Matemática, Educación E Internet, 20(2). https://doi.org/10.18845/rdmei.v20i2.5046

Castro Teresa & Cárcamo Andrea (2023). Errores en la Resolución de Ecuaciones Trigonométricas: un Estudio Exploratorio con Estudiantes de Primer Año de Ingeniería. Bolema: Boletim de Educação Matemática. 37. 336-351. 10.1590/1980-4415v37n75a16.

Contreras Santander Yudith Liliana (2022) Constructos teóricos sobre el razonamiento y argumentación en la resolución de problemas trigonométricos en educación media. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/198 [

Cordero Arteaga Jully Catalina (2022). Inteligencia emocional en la ansiedad matemática. GACETA DE PEDAGOGÍA, (43), 23–40. https://doi.org/10.56219/rgp.vi43.948

Chávez-Epiquén Abdías, Moscoso-Paucarchuco, Ketty Marilú & Cadillo-León Juan Raúl (2021). Método activo en el desarrollo de competencias matemáticas en niños de la cultura Awajún, Perú. Uniciencia, 35(1), 55-70. https://dx.doi.org/10.15359/ru.35-1.4

Dávila Carrillo Cesar Augusto (2022). Cajatri-estrategia didáctica hacia la comprensión lectora y resolución de problemas trigonométricos a través del método heurístico de polia. Universidad Francisco de Paula Santander. chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://repositorio.ufps.edu.co/bitstream/handle/ufps/7707/2390256.pdf?sequence=1

Díaz, Capitolina y Navarro Pablo (1998) Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales. Segunda reimpresión. Editorial Síntesis, SA.

Farabello Sergio & Trigueros María (2023). Comprensión del concepto de transformación de funciones trigonométricas en estudiantes universitarios. Revista Electrónica de Investigación en Educación en Ciencias. 18. 10.54343/reiec.v18i1.376.

Hidalgo Santiago Maroto Ana. y Palacios Andrés (2004). ¿Por qué se rechazan las matemáticas? Análisis evolutivo y multivariante de actitudes relevantes hacia las matemáticas. https://acortar.link/so8n6g

Mateus-Nieves Enrique. (2023). Trigonometry vs. Trigonometric Integration. Acta Scientiae. 25. 92-119. 10.17648/acta.scientiae.7628.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2006). Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. https://n9.cl/z2xjz

Mendoza José A (2020). Análisis Conceptual y de Instrucción de las Razones y Funciones Trigonométricas Visión desde las Civilizaciones Antiguas. DIALÓGICA, [S.l.], v. 16, n. 2, p. 49-87, sep. 2020. ISSN 2244-7954.: <http://historico.upel.edu.ve:81/revistas/index.php/dialogica/article/view/8548>.

Monroy Garrido Diego & Basulto Gallegos Oscar (2023). Representaciones e imaginarios sociales asociados al profesor de matemática: Percepciones desde el Equipo de Integración Escolar. REXE-Revista De Estudios Y Experiencias En Educación, 22(49), 103–126. https://doi.org/10.21703/rexe.v22i49.1580

Núñez José Miguel, Ávila, José Luis, Ávila, Luis Octavio y Cuecuecha, Luis Ángel (2024) Empleo de la inteligencia artificial para resolver problemas matemáticos en el ámbito de la educación superior. Reincisol, 3(6), pp. 3415-3433. https://doi.org/10.59282/reincisol.V3(6)3415-3433

Ospina Campo Jorge Elias (2022). Actitudes docentes que afectan la motivación del estudiante para aprender matemáticas. GACETA DE PEDAGOGÍA, (43), 57–76. https://doi.org/10.56219/rgp.vi43.954

Páez Soto Alcides Segundo (2022). El positivismo y la utilidad de las matemáticas en el conocimiento en las ciencias sociales. GACETA DE PEDAGOGÍA, (43), 266–282. https://doi.org/10.56219/rgp.vi43.963

Parra Sánchez Juan Sebastián, Torres Pardo Ingrid Durley y Martínez de Meriño Carmen Ysabel. (2023). Personalización de recursos para la enseñanza de matemáticas universitarias usando inteligencia artificial. Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía, 16(1), 319-340. https://doi.org/10.15332/25005421.7904

Pita Alvarez Rafael Domingo (2024). Factores pedagógicos que inciden en el desarrollo del pensamiento lógico matemático. [Postdoctorado, UPEL-IPRGR]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1285/1163

Salazar-Torres Juan Pablo y Teleche-Capote, Carlos Andrés (2023). El Modelo de Pirie y Kieren para la comprensión matemática del concepto de razón trigonométrica. Eco Matemático, 14(1). 43-56. https://doi.org/10.22463/17948231.4086

Silva Triana, Edy Lucila (2024). La Resolución de Problemas en el área de Matemáticas mediado por la comprensión del Método Pólya. [Postdoctorado, UPELIPRGR]https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1269

Sixte Raquel De, Jáñez Álvaro, Ramos Marta & Rosales Javier (2020). Motivación, Rendimiento en Matemáticas y Prácticas Familiares: un Estudio de su Relación en 1 de Educación Primaria. Psicología Educativa. Revista de los Psicólogos de la Educación, 26 (1), 67-75. https://doi.org/10.5093/psed2019a16

Vargas Rojas, Wilver. (2021). La resolución de problemas y el desarrollo del pensamiento matemático. Horizontes Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 5(17), 230-251. Epub https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v5i17.169

Uribe Marco & Oliva Paulina (2021). Tipos de conocimientos desplegados por futuros profesores de Matemática al resolver problemas sobre funciones trigonométricas. Bolema: Boletim de Educação Matemática. 35. 1478-1505. 10.1590/1980-4415v35n71a12.

Zamora-Araya, José Andrey. (2020). Las actitudes hacia la matemática, el desarrollo social, el nivel educativo de la madre y la autoeficacia como factores asociados al rendimiento académico en la matemática. Uniciencia, 34(1), 74-87. https://dx.doi.org/10.15359/ru.34-1.5

FACTORES QUE INFLUYEN EN LA MOTIVACIÓN ACADÉMICA DE LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN BÁSICA.

Diomar García Meneces
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
diomi1279 @live.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 170 - 178
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La desmotivación escolar afecta principalmente a los estudiantes de educación básica secundaria, manifestándose en la falta de interés y participación en los procesos académicos. Este artículo presenta una revisión sistemática con el objetivo de identificar las causas principales de la desmotivación escolar y explorar estrategias pedagógicas que pueden mejorar la motivación académica. Se analizaron 30 estudios obtenidos de bases de datos académicas como Google Académico y Scielo. Los resultados muestran que factores como las condiciones socioeconómicas, la rigidez del currículo y la desconexión entre los métodos tradicionales de enseñanza y las necesidades de los estudiantes influyen en la motivación. La Teoría de la Autodeterminación destaca la importancia de la motivación interna, que se potencia por la autonomía y la competencia. Además, se concluye que el uso de estrategias pedagógicas innovadoras, como el aprendizaje basado en proyectos y el uso de tecnologías, mejora la participación estudiantil.

Palabras clave:
motivación académica; desempeño académico; factores socioeconómicos; políticas educativas; innovación pedagógica.

FACTORS THAT INFLUENCE THE ACADEMIC MOTIVATION OF BASIC EDUCATION STUDENTS

ABSTRACT

School demotivation mainly affects students in lower secondary education, manifesting as a lack of interest and participation in academic processes. This article presents a systematic review aimed at identifying the main causes of school demotivation and exploring pedagogical strategies that can improve academic motivation. Thirty studies from academic databases such as Google Scholar and Scielo were analyzed. The results show that factors such as socioeconomic conditions, rigid curricula, and the disconnect between traditional teaching methods and students' needs influence motivation. Self-Determination Theory highlights the importance of intrinsic motivation, which is enhanced by autonomy and competence. Furthermore, the study concludes that the use of innovative pedagogical strategies, such as project-based learning and the integration of technologies, improves student engagement.

Key words:
academic motivation; academic performance; socioeconomic factors; educational policies; pedagogical innovation.

FACTEURS QUI INFLUENT SUR LA MOTIVATION SCOLAIRE DES ÉLÈVES DE L'ÉDUCATION DE BASE

RÉSUMÉ

CLe manque de motivation scolaire touche principalement les élèves de l'enseignement secondaire de base, se manifestant par un manque d'intérêt et de participation dans les processus académiques. Cet article présente une revue systématique visant à identifier les principales causes du découragement scolaire et à explorer des stratégies pédagogiques susceptibles d'améliorer la motivation académique. Trente études provenant de bases de données académiques telles que Google Scholar et Scielo ont été analysées. Les résultats montrent que des facteurs tels que les conditions socioéconomiques, la rigidité des programmes scolaires et le décalage entre les méthodes d'enseignement traditionnelles et les besoins des élèves influencent la motivation. La théorie de l'autodétermination met en évidence l'importance de la motivation intrinsèque, qui est renforcée par l'autonomie et la compétence. En outre, il est conclu que l'utilisation de stratégies pédagogiques innovantes, telles que l'apprentissage par projets et l'intégration des technologies, améliore la participation des élèves.

Mot clefes:
motivation académique; performance académique; facteurs socioéconomiques ; politiques éducatives ; innovation pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad educativa, la falta de interés escolar y la apatía en los estudiantes han emergido como retos críticos y recurrentes que enfrentan tanto docentes como el sistema educativo en general. Este fenómeno ha generado una creciente preocupación entre maestros y autoridades educativas, dado que sus consecuencias impactan directamente en la deserción escolar y el bajo rendimiento académico (Cedeño & Mantilla, 2022; Goulart, 2022). La falta de motivación para aprender no es un fenómeno aislado ni esporádico; por el contrario, se manifiesta de manera continua a lo largo de la educación, incluso hasta la educación media. Las cifras relacionadas con el abandono escolar en América Latina subrayan la gravedad del problema. Según reportes recientes, más del 30% de los jóvenes abandonan sus estudios antes de completar la secundaria, lo que refleja un panorama alarmante en cuanto a la falta de estrategias efectivas para contrarrestar esta tendencia (Martínez & Suárez, 2021).

Los efectos de esta apatía trascienden lo académico, afectando también el desarrollo emocional, social y personal de los jóvenes actuales. Los estudiantes que carecen de interés por su educación son más propensos a experimentar problemas de autoestima, dificultad para establecer relaciones interpersonales y una desconexión con los valores comunitarios (Osuna Fernández & Álvarez Núñez, 2020). Este deterioro integral no solo limita sus oportunidades individuales, sino que también afecta el tejido social de sus comunidades. Esta situación, a su vez, repercute en la motivación de los docentes, quienes enfrentan la necesidad de dedicar más tiempo a la preparación de clases y material innovador que integre tecnologías de la información y la comunicación (TIC), con el objetivo de captar la atención de los estudiantes y fomentar su interés por aprender y, sobre todo, por innovar mediante la investigación (García et al., 2020).

En este contexto, los factores estructurales y sistémicos dentro del sistema educativo desempeñan un papel crítico en perpetuar la falta de interés. Por ejemplo, la rigidez curricular y las metodologías de enseñanza tradicionales muchas veces no logran responder a las necesidades de una generación que está inmersa en un mundo digitalizado y dinámico (García, et al., 2020). Estas brechas dificultan la conexión entre los contenidos educativos y las aspiraciones personales de los estudiantes, aumentando su desconexión emocional con el proce-

so de aprendizaje (Barajas & Fernández, 2022).

Los jóvenes, especialmente en la etapa adolescente, muestran una tendencia a desconectarse del proceso educativo, lo cual no solo afecta su rendimiento académico, sino también su desarrollo integral como individuos. Esta desconexión se evidencia en la baja participación en actividades escolares, la ausencia de entusiasmo por el aprendizaje y una disminución notable en la interacción social dentro del entorno educativo (Cedeño & Mantilla, 2022). Este problema, al no ser abordado de manera efectiva, puede llevar a consecuencias a largo plazo, como la deserción escolar y la exclusión social. Por ejemplo, investigaciones recientes han destacado que la interacción social reducida en el aula no solo afecta las habilidades comunicativas de los estudiantes, sino que también genera sentimientos de aislamiento, lo cual puede convertirse en un obstáculo para el desarrollo de competencias emocionales y cognitivas (Osuna Fernández & Álvarez Núñez, 2020).

La desmotivación escolar tiene también una dimensión tecnológica y cultural. El acceso masivo a redes sociales y plataformas digitales ha cambiado la forma en que los jóvenes perciben y procesan la información. Sin embargo, esta hiperconectividad no siempre está alineada con el entorno escolar, creando un desfase entre las habilidades digitales de los estudiantes y las herramientas tradicionales utilizadas en los procesos de enseñanza (Stover et al., 2017). Esto plantea la necesidad urgente de transformar las prácticas pedagógicas para que sean más inclusivas y pertinentes en un mundo digitalizado (Chaves & Monzón, 2018).

En este sentido, el sistema educativo enfrenta el desafío de adaptarse a las necesidades e intereses de las nuevas generaciones, teniendo en cuenta las condiciones de vida que rodean a las familias en contextos de vulnerabilidad (Martínez & Suárez, 2021). Es fundamental que las instituciones educativas reevalúen sus enfoques pedagógicos y desarrollen estrategias que sean más inclusivas y relevantes para los estudiantes. Un estudio realizado en comunidades rurales de Colombia evidenció que las condiciones socioeconómicas, junto con la falta de infraestructura educativa adecuada, son factores determinantes en la desmotivación escolar (Barajas & Fernández, 2022). Por lo tanto, es imperativo que las políticas públicas se enfoquen no solo en la cobertura educativa, sino también en la calidad y accesibilidad de los recursos educativos (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

La desmotivación escolar también tiene profundas implicaciones sociales y económicas. Los estudiantes desmotivados y desinteresados son más propensos a abandonar la escuela, lo cual reduce sus oportunidades futuras y limita su capacidad para contribuir de manera efectiva a la sociedad. Esta situación no solo afecta a los individuos, sino que también tiene un impacto negativo en el desarrollo económico y social de la comunidad (García, et al., 2020). Por ejemplo, la correlación entre la deserción escolar y el desempleo es alarmante: jóvenes sin una educación adecuada tienen el doble de probabilidades de quedar atrapados en empleos precarios o en situaciones de informalidad laboral, perpetuando ciclos de pobreza (Ministerio de Educación Nacional, 2022).

La desmotivación escolar es un problema complejo y multifacético que requiere una respuesta coordinada y efectiva por parte de todos los actores involucrados en el proceso educativo. Abordarlo implica no solo reestructurar el sistema educativo, sino también reconocer y responder a las realidades contextuales de los estudiantes, desde sus entornos familiares hasta las oportunidades económicas disponibles en sus comunidades. Al enfrentar este desafío de manera integral, se puede crear un entorno educativo que no solo motive a los estudiantes, sino que también les proporcione las herramientas y el apoyo necesarios para alcanzar su pleno potencial.

II. MÉTODO

Se realizó una revisión documental fue sistemática, comenzando con una búsqueda en bases de datos académicas como Google Académico y Scielo utilizando palabras clave como “desinterés escolar”, “apatía en la educación”, “motivación académica”, “factores socioeconómicos” y “rendimiento escolar”. Los artículos fueron seleccionados según su relevancia, calidad y metodología. El análisis fue inductivo, buscando patrones y temas clave que fundamentan el estudio y las propuestas del artículo. Para garantizar la actualidad de la información, se seleccionaron estudios publicados entre 2000 y 2023, un periodo que refleja los cambios recientes en el contexto educativo y social. Además, se dio preferencia a trabajos publicados entre 2000 y 2023, lo que garantizó la inclusión de estudios recientes y pertinentes. La calidad y fiabilidad de las fuentes fue otro criterio fundamental, asegurándose de seleccionar investigaciones provenientes de revistas académicas, tesis de grado

y publicaciones oficiales, lo que permitió una base sólida para el análisis. Finalmente, se consideró la contextualización geográfica, dado que muchos de los estudios seleccionados aportan información valiosa sobre situaciones similares en el ámbito latinoamericano, particularmente en el contexto educativo de Granada, Meta, Colombia.

El análisis de la información se realizó mediante una comparación entre estudios de casos y revisiones teóricas, utilizando un enfoque cualitativo para identificar los factores comunes que contribuyen al desinterés y la apatía, y evaluando la efectividad de las intervenciones propuestas según su aplicabilidad al contexto específico de Granada. En total, se identificaron 30 resultados relevantes para el estudio. En este proceso, se determinó la aplicabilidad de cada propuesta al contexto específico de Granada, considerando sus características socioeconómicas y educativas.

III. RESULTADOS

Los resultados de la revisión de la literatura muestran que diversos factores influyen en la motivación académica de los estudiantes de educación básica. Se identificaron el desinterés y la deserción escolar como problemas clave, ligados a la falta de motivación.

A continuación, se presentan los resultados organizados en una tabla para mayor claridad:

Autor(es) Año	***Título***	***Relación Conceptual***
Barrios, M. y Ghibaudo, Y.(2023)	*Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años*	*Relaciona la motivación académica con el rendimiento y la repitencia en jóvenes.*
Cedeño, I. y Mantilla, A.(2022)	*La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior*	*Examina la deserción escolar y su relación con el desinterés en el aprendizaje.*
Goulart, J. L.(2022)	*El desinterés escolar: en busca de un entendimiento*	*Analiza las causas del desinterés escolar y su impacto en la motivación.*
Osuna Fernández, M. de la P., & Álvarez Núñez, D.(2020)	*Influencia de la apatía en adolescentes de primer grado en secundaria pública sobre planeación y toma de decisiones*	*Aborda cómo la apatía influye en el rendimiento académico y la toma de decisiones.*
Barajas, M., & Fernández, A.(2022)	*Impacto de la política educativa en el rendimiento escolar en zonas rurales*	*Estudia cómo las políticas educativas afectan el rendimiento en áreas rurales.*
García, L., et al.(2020)	*Currículo flexible como estrategia para combatir la apatía escolar*	*Propone el currículo flexible como solución para aumentar la motivación.*
López, S., & Hernández, M.(2023)	*Redes de apoyo comunitario en la educación*	*Examina el impacto de las redes de apoyo en la motivación escolar.*
Martínez, R., & Suárez, H.(2021)	*Condiciones socioeconómicas y abandono escolar en América Latina*	*Analiza cómo las condiciones socioeconómicas afectan la motivación y abandono escolar.*
Almada Martínez, S. A.(2019)	*Utilización de los métodos de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos en los trabajos de tesis de postgrado*	*Relaciona la validez de instrumentos en estudios sobre motivación.*
Arboleda, P.J.E.(2022)	*La relación de la actividad físico-deportiva y la autoestima de estudiantes de secundaria en una institución educativa, Chiclayo 2022*	*Explora cómo la actividad física influye en la motivación y autoestima.*
Castro, MC.(2019)	*Ambientes de aprendizaje*	*Analiza cómo los ambientes de aprendizaje afectan la motivación escolar.*
Deci, E., & Ryan, R.(2000)	*Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality*	*Propone la teoría de autodeterminación como clave para entender la motivación.*

Decreto 1075 de 2015 (2015)	*Decreto único reglamentario del sector Educación*	*Marco normativo para la educación que incluye la motivación como eje.*
Delgado Herrada, M. I., García Horta, J. B., Téllez López, A., & Zamarripa Rivera, J.(2022)	*Teoría de la Autodeterminación: Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social*	*Relaciona la autodeterminación con la motivación y el rendimiento académico.*
Dweck, C. S.(1986)	*Motivational processes affecting learning*	*Expone la importancia de la mentalidad de crecimiento en la motivación educativa.*
Eccles, J., & Wigfield, A. (2022) (2002)	*Motivational beliefs, values, and goals*	*Analiza cómo las creencias y valores influyen en la motivación escolar.*
Kraemer, H. C., et al. (2003)	*A New Approach to Integrating Data From Multiple Informants in Psychiatric Assessment and Research*	*Propone métodos para integrar datos en investigaciones motivacionales.*
Ley 115 de 1994 (1994)	*Ley general de educación*	*Regula la educación en Colombia, incluyendo estrategias de motivación.*
Maldonado, P., Guzmán R.(2019)	*Autoeficacia según Albert Bandura: Desarrollo, fuentes y aplicaciones en Psicología*	*Relaciona la autoeficacia con la motivación académica.*
Márceles Guerrero, V. S.(2014)	*Organización y funcionamiento del Consejo Nacional de Bioética de Colombia*	*Analiza el marco ético en la investigación educativa.*
Ministerio de Educación Nacional(2022)	*Evaluación. Pruebas saber*	*Expone la importancia de la evaluación en la motivación y rendimiento académico.*
Ministerio de Educación Nacional(1994)	*Decreto 1860 de 1994*	*Regula aspectos pedagógicos relacionados con la motivación.*
Ministerio de Educación Nacional(2022)	*Más y mejor educación rural*	*Trata la educación rural y su vínculo con la motivación escolar.*
Muntaner, J. J.(2009)	*Consecuencias didácticas de la Teoría de J. Piaget*	*Analiza la motivación en el contexto de la teoría de Piaget.*
Naranjo Pereira M.(2009)	*Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo*	*Revisa perspectivas teóricas sobre motivación en educación.*
Nicomedes, EN.(2018)	*Tipos de Investigación*	*Discute enfoques investigativos en estudios sobre motivación.*
Sierra, J. (2024) (2024)	*Estrategias pedagógicas y motivación en el aprendizaje*	*Relaciona estrategias pedagógicas con la motivación en el aprendizaje.*
Stover, J. B., et al.(2017)	*Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica*	*Revisa la teoría de autodeterminación en el contexto educativo.*
Villalaz Castro, E.(2023)	*Modelación sistémica de la evaluación del proceso de diseño curricular por competencias*	*Conecta la evaluación curricular con la motivación estudiantil.*

IV. DISCUSIÓN

Los estudios muestran que diversos factores, como las condiciones socioeconómicas y el currículo rígido, inciden en la motivación académica. Además, el uso de tecnologías educativas y estrategias pedagógicas innovadoras son efectivos para mejorar la participación estudiantil (Villalaz Castro, 2023; Sierra, 2024)

La desmotivación y la apatía son problemas complejos que afectan constantemente a estudiantes, docentes y la comunidad académica en general y esto genera un impacto académico en los estudiantes con repercusiones emocionales y sociales significativas por lo cual es necesario abordar los problemas desde distintas dimensiones tales como individual, familiar, social y del sistema. Según autores como Martínez y Suárez (2021), el entorno familiar juega un papel determinante en la motivación escolar. La falta de apoyo o la presión excesiva en el hogar pueden

afectar negativamente el interés del estudiante. Además, estudios como el de Martínez y Suárez (2021) han mostrado que un bajo nivel socioeconómico aumenta el riesgo de deserción escolar, especialmente en contextos vulnerables.

Con relación a la metodología y métodos de enseñanza la relación entre docentes y estudiantes es otro factor clave en la motivación académica. Goulart (2022) , Miranda Bajaña y Choez Calderón (2024) destacan la importancia de una pedagogía que fomente el diálogo y el interés de los jóvenes. Los métodos tradicionales y autoritarios pueden desmotivar a los estudiantes, mientras que una enseñanza más interactiva y que involucre TICs (Tecnologías de Información y Comunicación) puede hacer que el aprendizaje sea más atractivo (Rivera y Alcántara, 2023). Además, García et al. (2020) enfatizan que un currículo flexible y adaptado a los intereses del estudiante es esencial para combatir la apatía escolar.

La pandemia de COVID-19 promovió los problemas de motivación y rendimiento académico afectando desproporcionadamente a estudiantes de contextos vulnerables, quienes enfrentaron interrupciones en su aprendizaje y disminución del apoyo familiar. Además, el paso a la educación virtual, sin el apoyo adecuado de docentes y familiares, intensifica los sentimientos de soledad y desinterés por la educación.

El sistema educativo también desempeña un rol en la desmotivación escolar; para Barajas y Fernández (2022), es esencial que las políticas educativas consideren las necesidades específicas de cada contexto escolar. La falta de programas de apoyo adaptados y de flexibilidad curricular contribuye a la percepción de que la escuela no responde a los intereses ni a las realidades de los estudiantes.

Además de los cambios en las políticas educativas, es necesario que las familias y las comunidades se involucren activamente en la educación de los jóvenes. Estudios recientes, como el de López y Hernández (2023), sugieren que una red de apoyo sólida en la comunidad puede reducir los niveles de deserción escolar y mejorar el rendimiento académico. Las intervenciones comunitarias, tales como programas de mentoría y tutoría, han demostrado ser efectivas en la reducción de la apatía y el aumento de la motivación entre los jóvenes.

Para contrarrestar la apatía escolar, es fundamental que se desarrollen estrategias centradas en el estudiante. Esto incluye el uso de tecnologías educativas, que pueden hacer el aprendizaje más dinámico y atractivo (Ramírez et al., 2023). Asimismo, programas extracurriculares, como talleres de habilidades sociales y de inteligencia emocional, han mostrado efectos positivos en la motivación académica (Martínez y Pérez, 2023).

La tecnología puede ser una herramienta poderosa para motivar a los estudiantes, pero también puede contribuir a la distracción y desmotivación si no se usa adecuadamente (Ruiz y García, 2023). En un estudio reciente, se observó que los estudiantes se sienten más comprometidos en ambientes de aprendizaje que integran la tecnología de manera responsable y constructiva

La lucha contra la desmotivación escolar requiere cambios estructurales en el sistema educativo. Es necesario que el estado, las instituciones educativas y las familias trabajen juntos para crear un ambiente que promueva el desarrollo integral de los estudiantes. Esto incluye no solo cambios en el currículo y en la formación de los docentes, sino también un enfoque en la salud mental y el bienestar de los estudiantes.

V. CONCLUSIONES

La desmotivación escolar en los jóvenes representa un desafío fundamental para el sistema educativo actual, dado que no solo afecta el rendimiento académico, sino que también tiene repercusiones emocionales, sociales y económicas. La falta de interés en el ámbito escolar, la repitencia, y la apatía generalizada son factores interrelacionados que perpetúan el ciclo de deserción escolar, limitando el desarrollo integral de los estudiantes. Es esencial que el sistema educativo implemente cambios estructurales, no solo a nivel pedagógico, sino también en las políticas sociales que inciden directamente sobre los jóvenes. La creación de entornos educativos más inclusivos, participativos y adaptados a las necesidades y realidades de los estudiantes es crucial para fomentar una mayor motivación y compromiso con su aprendizaje. Asimismo, la importancia de un enfoque integral que considere las condiciones socioeconómicas y emocionales de los jóvenes es indispensable para revertir la tendencia de deserción escolar. Si el sistema educativo no se adapta a los cambios generacionales y a las exigencias actuales, corremos el riesgo de seguir perdiendo a una generación de jóvenes cuyo potencial académico y personal no se aprovecha adecuadamente. Solo mediante un esfuerzo conjunto entre docentes, familias y

autoridades educativas se podrán sentar las bases para un futuro más equitativo y educativo.

REFERENCIAS

Barrios, M. y Ghibaudo, Y. (2023). Repitencia, motivación y rendimiento escolar en adolescentes de 12 a 17 años. https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16130/1/repitencia-motivaci%C3%B3n-rendimiento.pdf

Cedeño, I. y Mantilla, A. (2022). La deserción escolar y el desinterés en el aprendizaje en los estudiantes de la básica superior. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8635280

Goulart, J. L. (2022). El desinterés escolar: en busca de un entendimiento. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Año. 07, ed. 01, vol. 04, pág. 89-110. Enero ISSN: 2448-0959, https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacion-es/el-desinteres-escolar

Osuna Fernández, M. de la P., & Álvarez Núñez, D. (2020). Influencia de la apatía en adolescentes de primer grado en secundaria pública sobre planeación y toma de decisiones. DIVULGARE Boletín Científico De La Escuela Superior De Actopan, 7(14), 29-33. https://doi.org/10.29057/esa.v7i14.5420

Barajas, M., & Fernández, A. (2022). Impacto de la política educativa en el rendimiento escolar en zonas rurales. Educational Policy Review. ISSN: 2352-8764. https://www.unesco.org/en/education-policies/reviews

García, L., et al. (2020). Currículo flexible como estrategia para combatir la apatía escolar. Journal of Educational Change. https://link.springer.com/journal/10833

López, S., & Hernández, M. (2023). Redes de apoyo comunitario en la educación. Community Education Journal. https://www.learntechlib.org/j/ISSN-0045-7736/

Martínez, R., & Suárez, H. (2021). Condiciones socioeconómicas y abandono escolar en América Latina. Socioeconomic Education Quarterly. Disponible en: https://www.asianinstituteofresearch.org/eqr

Almada Martínez, S. A. (2019). Utilización de los métodos de validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos en los trabajos de tesis de postgrado (p. 44). Universidad Tecnológica Intercontinental. https://www.utic.edu.py/repositorio/Tesis/Postgrado/MICT/SELVA%20ALMADA.pdf

Arboleda, P.J.E. (2022). La relación de la actividad físico-deportiva y la autoestima de estudiantes de secundaria en una institución educativa, Chiclayo 2022. UCV. https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/108899/Arboleda_PJE-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Castro, MC. (2019) Ambientes de aprendizaje. Sophia, 15 (2); 40-54. http://www.scielo.org.co/pdf/sph/v15n2/1794-8932-sph-15-02-00040.pdf

Deci, E., & Ryan, R. (2000). Self-Determination Theory: An Approach to Human Motivation and Personality. Psychology Press. https://www.selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SpanishAmPsych.pdf

Decreto 1075 de 2015 (mayo 26). Decreto único reglamentario del sector Educación. Última actualización: 29 de abril de 2024. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=77913

Delgado Herrada, M. I., García Horta, J. B., Téllez López, A., & Zamarripa Rivera, J. (2022). Teoría de la Autodeterminación: Una perspectiva teórica para el estudio del trabajo social. Revista de Trabajo Social y Desarrollo Humano, 11(2), 12-15.

Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. American Psychologist, 41(10), 1040-1048. https://www.researchgate.net/publication/232529071_Motivational_Processes_Affecting_Learning

Eccles, J., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. Annual Review of Psychology, 53, 109-132.

E-Ciencias de la Información. (2019). La investigación cualitativa y los informantes clave: Reflexiones y consideraciones .Revista Costarricense de Psicología, 9(1), 47https ://www.ciencia.sa.cr / s.php ?s=ciencia&pi=S165-41422019000100020

Kraemer, H. C., Measelle, J. R., Ablow, J. C., Essex, M. J., Boyce, W. T., & Kupfer, D. J. (2003). A New Approach to Integrating Data From Multiple Informants in Psychiatric Assessment and Research: Mixing and Matching Contexts and Perspectives. American Journal of Psychiatry, 160(9), 1566–1577. https://doi.org/10.1176/appi.ajp.160.9.1566

Ley 115 de (1994), por la cual se expide la ley general de educación. Diario Oficial No. 41.214. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Maldonado. P., Guzmán R. (3 noviembre, 2019). Autoeficacia según Albert Bandura: Desarrollo, fuentes y aplicaciones en Psicología. Instituto Salamanca. https://institutosalamanca.com/blog/autoeficacia-como-se-desarrolla-factores-clave

Márceles Guerrero, V. S. (2014, p. 64). Organización y funcionamiento del Consejo Nacional de Bioética de Colombia, desde la visión global. Dictamen Libre, 9(1) https://revistas.unilibre.edu.co/index.php/dictamenlibre/article/view/3132/2543

Miranda Bajaña, R. S., & Choez Calderón, C. J. (2024). Impacto de las metodologías activas en el rendimiento académico y la motivación de los estudiantes: Una revisión sistemática de la literatura. Revista Científica Multidisciplinar G-Nerando, 5(2), Pág. 1141 –. https://doi.org/10.60100/rcmg.v5i2.305

Ministerio de Educación Nacional (2022) evaluación. Pruebas saber. https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-preescolar-basica-y-media/Evaluacion/Evaluacion-de-estudiantes/397384:Pruebas

Ministerio de Educación Nacional. (1994). Decreto 1860 de 1994 (agosto 3), por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. Diario Oficial No. 41.473, del 5 de agosto de 1994. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf

Ministerio de Educación Nacional. (2022). Más y mejor educación rural: Avances hacia una política pública para la educación en las ruralidades de Colombia [Nota técnica, versión final]. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_28.pdf

Muntaner, J. J. (2009). Consecuencias didácticas de la Teoría de J. Piaget. Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria De Didáctica, 6. https://revistas.usal.es/tres/index.php/0212-5374/article/view/3442

Naranjo Pereira M. (2009). Motivación: perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en el ámbito educativo, volumen 3, núm. 2, 2009, pp. 153-170. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44012058010

Nicomedes, EN. (2018) Tipos de Investigación. Universidad Santo Domingo de Guzmán. http://repositorio.usdg.edu.pe/handle/USDG/34

Sierra, J. (2024). Estrategias pedagógicas y motivación en el aprendizaje (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/38142/1/SierraJhonatan_202

Stover, J. B., Bruno, F. E., Uriel, F. E., & Fernández Liporace, M. (2017). Teoría de la Autodeterminación: una revisión teórica. Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines, 14(2), 105-115. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=483555396010

UNESCO. (s.f.). Inclusión educativa. Recuperado el 8 de noviembre de 2024, de https://www.unesco.org/es/education/inclusion.

Villalaz Castro, E. (2023). Modelación sistémica de la evaluación del proceso de diseño curricular por competencias, en una universidad privada de Lima – Perú. Universidad San Ignacio de Loyola. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/535be794-334f-456e-a

TRANSVERSALIDAD DE LA PEDAGOGÍA CULTURAL COMO DIMENSIÓN CREATIVA HACIA EL DESARROLLO INTEGRAL DE LA EDUCACIÓN INICIAL COLOMBIANA.

Eduin Pérez Contreras
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
eduinpc71@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 179 - 189
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La educación es contemplada en la Ley General de Educación en Colombia como un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana. El propósito de la investigación es generar una aproximación teórica sobre transversalidad de la pedagogía cultural como dimensión creativa hacia el desarrollo integral de la educación inicial del municipio de Sincelejo, Sucre, Colombia. Apoyado en las posturas epistémicas de Tamayo (2021), le aporta a la calidad educativa en el país, Vygotsky con su método socio-cultural y De La Torre (1997) presenta estudios intensivos sobre la creatividad. Se pretende en ella realizar una investigación de enfoque cualitativo, ubicada en el paradigma interpretativo, El método aplicado será el fenomenológico hermenéutico. El escenario es la Escuela Fundación hijos de la Sierra Flor de la ciudad de Sincelejo, departamento de Sucre Colombia. Los actores sociales son tres 1 docentes, 1 administrativo y 1 psicólogo, individuos que pertenecen a la fundación objeto de estudio se utilizará la técnica de la entrevista a profundidad para la recolección de la información, para el análisis de la información se utilizará la codificación, la categorización, contrastación y triangulación. La cientificidad se desarrollará a través de la fiabilidad, auditabilidad, la teorización consistirá en la construcción de una aproximación teórica que oriente los hallazgos emergentes la cual consistirá en constructos teóricos que a partir de la mirada de los hechos, se organizaran y representaran conceptualmente a través de una nueva red de relaciones entre sus partes constituyentes. Se ofrecen algunas orientaciones y reflexiones generales.

Palabras clave:
transversalidad, pedagogía cultural, creatividad, calidad en la educación inicial.

CULTURAL PEDAGOGY TRANSVERSALITY AS A CREATIVE DIMENSION TOWARDS THE INTEGRAL DEVELOPMENT OF COLOMBIAN EARLY CHILDHOOD EDUCATION.

ABSTRACT

Education is contemplated in the General Law of Education in Colombia as a process of permanent, personal, cultural and social formation that is based on a comprehensive conception of the human person. The. Its purpose is to generate a theoretical approach on transversality of cultural pedagogy as a creative dimension towards the comprehensive development of initial education in the municipality of Sincelejo, Sucre, Colombia. Supported by the epistemic positions of Tamayo (2021), it contributes to educational quality in the country, Vygotsky with his socio-cultural method and De La Torre (1997) presents intensive studies on creativity. It is intended to carry out a qualitative approach research, located in the interpretive paradigm. The method applied will be the hermeneutical phenomenological one. The setting is the Sons of the Sierra Flor Foundation School in the city of Sincelejo, department of Sucre Colombia. The social actors are three: 1 teacher, 1 administrator and 1 psychologist, individuals who belong to the foundation under study, the in-depth interview technique will be used to collect

Key words:
transversality, cultural pedagogy, creativity, quality in initial education.

the information, coding will be used to analyze the information. categorization, contrast and triangulation. Scientificity will be developed through reliability, auditability, theorization will consist of the construction of a theoretical approach that guides the emerging findings which will consist of theoretical constructs that, based on a look at the facts, will be organized and conceptually represented through of a new network of relationships between its constituent parts. Some general guidelines and reflections are offered.

LA TRANSVERSALITÉ DE LA PÉDAGOGIE CULTURELLE COMME DIMENSION CRÉATIVE VERS LE DÉVELOPPEMENT INTÉGRAL DE L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE COLOMBIENNE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
transversalité, pédagogie culturelle, créativité, qualité de la formation initiale.

L'éducation est envisagée dans la loi générale de l'éducation en Colombie comme un processus de formation permanente, personnelle, culturelle et sociale basée sur une conception globale de la personne humaine. L'article a pour objectif de présenter un état d'avancement des recherches en cours. Son objectif est de générer une approche théorique sur la transversalité de la pédagogie culturelle comme dimension créative vers le développement intégral de l'éducation initiale dans la municipalité de Sincelejo, Sucre, Colombie. Soutenu par les positions épistémiques de Tamayo (2021), il contribue à la qualité de l'éducation dans le pays, Vygotsky avec sa méthode socioculturelle et De La Torre (1997) présente des études intensives sur la créativité. Il s'agit de réaliser une recherche avec une approche qualitative, située dans le paradigme interprétatif. La méthode appliquée sera la méthode phénoménologique herméneutique. Le décor est celui de l'école de la Fondation Fils de la Sierra Flor, dans la ville de Sincelejo, département de Sucre en Colombie. Les acteurs sociaux sont au nombre de trois : 1 enseignant, 1 administrateur et 1 psychologue, des individus appartenant à la fondation étudiée, la technique de l'entretien approfondi sera utilisée pour recueillir l'information, le codage sera utilisé pour analyser la catégorisation, le contraste. et triangulation. La scientificité se développera à travers la fiabilité, l'auditabilité, la théorisation consistera en la construction d'une approche théorique qui guidera les découvertes émergentes qui consisteront en des constructions théoriques qui, basées sur un regard sur les faits, seront organisées et représentées conceptuellement à travers une nouvelle réseau de relations entre ses éléments constitutifs. Quelques lignes directrices et réflexions générales sont proposées.

I. INTRODUCCIÓN

La educación se concibe como un proceso de formación continua e integral, que permite al educando apropiarse críticamente de saberes, competencias, aptitudes y destrezas para comprender la realidad y darle sentido a su vida cotidiana. La Ley General de Educación en Colombia (Ley 115, 1994) plantea que la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes.

Sin embargo, ante la falta de una educación que permita el desarrollo personal, social y humano en nuestra sociedad para formar personas de bien, la no implementación de una corriente pedagógica que contribuya a formar jóvenes con nueva mentalidad, la no existencia de jóvenes que ejerzan una actitud crítica y reflexiva ante los problemas sociales, se hace

necesario la implementación de una educación basada en los principios culturales que permita la creación de nuevos tipos y estilos de vida bajo esquemas y manifestaciones que le aporten a una nueva formación, por ello, la educación parte de la niñez, donde se desarrollan habilidades y destrezas para que crezcan bajo nuevas perspectivas de calidad.

Al respecto, Fandiño (2011), comenta que la educación inicial significa buscar un cambio cultural que lleve a reconceptualizar la noción de educación preescolar con su sentido preparatorio para la educación primaria, para pasar a una educación centrada en el afianzamiento del desarrollo, en donde el juego, el arte, la literatura y la exploración del medio, sean los pilares fundamentales, en tanto son las actividades primordiales a través de las cuales los niños y niñas de cero a 5 años se relacionan con el mundo, haciendo alusión a la ley de política pública en primera infancia 1804 de 2016.

La educación se concibe como un proceso de formación continua e integral, que permite al educando apropiarse críticamente de saberes, competencias, aptitudes y destrezas para comprender la realidad y darle sentido a su vida, según la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115, 1994) plantea en su artículo 1 que "La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes." (p.2).

La educación inicial también se conoce en Colombia como educación preescolar y se convierte en un servicio importante en si mismo porque el trabajo pedagógico que se implementa en esta etapa, permite fortalecer y trabajar habilidades, capacidades y saberes de los niños y las niñas. Es un proceso educativo que en nuestro país va desde el nacimiento de los niños hasta los seis años. Según la Ley General de Educación en Colombia (Ley 115, 1994) plantea en su artículo 15 "La educación preescolar corresponde a la ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, psicomotriz, socio-afectivo y espiritual, a través de experiencias de socialización pedagógicas y recreativas." (p. 4). Esta etapa educativa se caracteriza porque permite un servicio educativo y formativo de manera integral de los niños y se trabaja a través de varias políticas y programas educativos del gobierno colombiano como: De cero a siempre, el Sistema de Formación de Primera Infancia (SIPI) y Sistema de Seguimiento al Desarrollo Integral de la Primera Infancia.

En este contexto, entendemos que la calidad en educación es una construcción multidimensional. Ley General de Educación en Colombia (Ley 115, 1994) hace referencia a la calidad en su artículo 5

> El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país. (p.2).

Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, comunicativa y práctica, de los colombianos y de la sociedad como un todo. Es, por tanto, una imagen que se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadas y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido.

Una educación de calidad desde esta óptica se mueve en dos ejes, aplicables a todos los niveles educativos: el científico que parte de las investigaciones respectivas y la técnico-pedagógica que puede tomarse como manifestaciones internas de la calidad, caracterizado por el saber, lo anterior permite desarrollar buenos propósitos educativos en los niños para crear una sociedad de bien.

Así mismo, con la implementación de una transversalidad cultural, es una experiencia fundamental porque la investigación va a permitir vincular el quehacer educativo bajo una concepción pedagógica - didáctica cultural que fundamente el quehacer formativo bajo elementos y contenidos paradigmáticos y filosóficos importantes. Para tener en cuenta la conformación de todos los individuos y con ello la sociedad que sin duda es la que caracteriza nuestro país y sus costumbres sociales y educativas, es por ello que: Martinell (2018). La cultura se ha considerado como una dimensión importante e imprescindible en la evolución del concepto de desarrollo en sus diferentes enfoques. Su función va muy unida a la política y a la educación para mejorar el bienestar colectivo, concibiéndola como un bien común que las comunidades y sociedades han de incorporar en la configuración de sus futuros y en la lucha contra la pobreza y la desigualdad

De igual forma para hablar de la cultura es fundamental que se tracen unas políticas acordes con los procesos sociales, económicos políticos, educativos, ambientales que generen desarrollo en las sociedades. Hoy la educación necesita cambios estructurales que permita la construcción de una nueva sociedad y o anterior es importante porque a través de una pedagogía cultural se formaran niños con pensamientos diferentes para enriquecer una nueva sociedad y por ende un nuevo país.

Apuntando a esta perspectiva, para aprovechar los procesos culturales se tiene que implementar las capacidades creativas de los maestros y niños que hacen parte del proceso educativo inicial, Martin (1983) comenta que la creatividad es una cualidad humana que depende de las capacidades individuales, la experiencia y la motivación. (p.46). y de esas cualidades individuales se aprovechan en la formación para que, a través de juego, el baile y parte cognitiva se formen integralmente.

La nueva realidad educativa ha incidido en que se fortalezca la autoevaluación, el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y colaborativo tanto de niños, jóvenes y docentes, se ha caracterizado el trabajo familiar y los estudiantes han tenido que implementar su propio ritmo de aprendizaje. Pese a las grandes dificultades por razones económicas, sociales y ante todo la influencia del medio donde se encuentra ubicado el lugar de la residencia donde habita el alumnado. Al respecto Bautista, (2020) enfatiza:

> (…) en estos tiempos de pandemia resulta difícil para los padres de familia, muchos sin empleo remunerado y confinados en la casa, involucrarse en los procesos de enseñanza y aprendizaje de hijos e hijas, aun con la disponibilidad de los textos gratuitos impresos, los programas educativos por radio y televisión, y las guías. La educación a distancia requiere del conocimiento previo de las materias y de los métodos, las estrategias y las practicas pedagógicas y didácticas que desconocen los padres de familia y son competencia de los docentes. El acceso a las plataformas digitales resulta imposible en los hogares de escasos recursos, y requieren de una capacitación o formación para la enseñanza y el aprendizaje en línea (p. 143).

Jóvenes que desarrollen habilidades crítico-reflexivo, estudiantes que fortalezcan habilidades creativas para su vida profesional, personas que se vinculen a un proyecto de vida que direccione su futuro personal familiares y socio-cultural. Sin duda alguna la cultura considerada como un conjunto de valores, ideas, conocimientos, percepciones, creencias, pautas de comportamiento y aspiraciones de grupos y colectividades deja su huella en el territorio y se hace visible a través de sus manifestaciones patrimoniales: cultural, natural y el paisaje, Ayuso y otros (2007).

Así mismo, la falta de inversión del estado en los procesos educativos, que se vislumbran desde la poca inversión en infraestructura hasta la insuficiente dotación de las instituciones con materiales didáctico-pedagógicos son elementos para la atención que muchos niños necesitan. De igual manera, la situación de los maestros que atienden el proceso educativo de primera infancia, maestros que en su mayoría expresan en la dialogicidad sentir vacíos en la apropiación del proceso formativo, falta de estrategia pedagógicas, falta de estudios y profesionalización adecuada porque no cuentan con los recursos para hacerlo y el Estado no brinda las oportunidades para ello, manifiestan la importancia de la dotación de materiales y elementos didáctico-pedagógico actualizados y adaptados al contexto, elementos que son imprescindibles para la atención de una población de niños con Necesidades Especiales.

A los fines de orientar la comprensión del presente artículo se presenta la estructura establecida para desplegar el desarrollo de estudio; en este sentido, a continuación, se tiene: (a) Síntesis del sustento teórico, que representan el cuerpo del abordaje teórico; (b) la metodología, contiene la descripción de la metódica que sustenta el proceso de investigación y (c) reflexiones finales relacionadas con el alcance de la investigación.

II SINTESIS SUSTENTO TEORICO.

Transversalidad un horizonte educativo.

Para realizar un proceso de transversalidad en el campo educativo de la educación inicial colombiana, los maestros deben compartir conceptos y temáticas desde diferentes ópticas y presentarla en los procesos formativos, es articular y conectar los conocimientos y saberes

con las distintas áreas de aprendizaje. Reyábal y Sanz (1995) plantean que la forma de entender la actividad pedagógica admite dos grandes enfoques, con aspiraciones y planteamientos muy diferentes, que se pueden encuadrar esquemáticamente bajo los términos enseñar y educar.

Según MEN (Ministerio de Educación Nacional de Colombia) (2016),

> Transversalidad es hacer posible la integración de los diversos saberes para el desarrollo de competencias para la vida. De igual manera, trabajar desde la transversalidad es mirar la experiencia escolar como una facilidad para que los diferentes aprendizajes puedan integrar diferentes conocimientos cognitivos y formativos, que puedan hacer uso y caracterizar la cultura escolar y a todos los integrantes del proceso escolar. (p.20)

La transversalidad presentada por el MEN consiste en una propuesta de enseñanza educativa que permite definir la acción de los maestros en una perspectiva humanizadora, enseñando y compartiendo aspectos pedagógicos, éticos (valores) en la formación de las personas.

Según Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad (2002) citado en (Ministerio de Educación Pública de Costa rica, 2004)

> Conceptualiza la transversalidad como: Enfoque Pedagógico que aprovecha las oportunidades que le ofrece el currículo, incorporando en los procesos de diseño, desarrollo, evaluación y administración curricular, determinados aprendizajes para la vida, integradores y significativos, dirigidos al mejoramiento de la calidad de vida individual y social, es de carácter holístico, axiológico, interdisciplinario y contextualizado. (p.2)

De esta forma se entiende la transversalidad como un enfoque pedagógico implementado y utilizado por los maestros para enriquecer los saberes y articularlos con el currículo y darlo a conocer con los educandos, conlleva a la formación de niños en valores y competencias con miras a fortalecer la familia en aprendizajes flexibles adaptados a los nuevos aprendizajes que caracterizan el mundo de hoy.

La pedagogía cultural.

La educación puede ser el proceso fundamental para asumir compromisos formativos encaminados a la construcción de un nuevo paradigma en la formación de jóvenes críticos e integrales, capaces de organizarse y trabajar de manera autónoma para crecer individual y colectivamente a través del conocimiento y bajo las orientaciones de la democracia como estilo de vida y para ello la escuela y la familia es fundamental. Savater (1991) afirma que “el niño antes de ponerse en contacto con su maestro ya ha experimentado ampliamente la influencia educativa de su entorno familiar y de su medio social, que seguirá siendo determinante.” (p. 55).

Sin embargo, en Colombia los procesos educativos se desarrollan implementando características propias de cada maestro y para ello, cada quien utiliza un tipo de pedagogía como las diferentes estrategias que utiliza para educar y enseñar, es una directriz científica que se preocupa por la relación entre el alumno, el maestro y el conocimiento. La pedagogía, como lo define la Real Academia Española, es la ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza, y muchos pedagogos la asocian con la educación los niños, pero está destinada para la formación de toda persona.

“Pedagogía”. En: Significados.com. es la ciencia de la educación. Por extensión, la Pedagogía es el método para la enseñanza...El objeto de estudio de la pedagogía infantil es la educación de los niños. Debido a las características propias del desarrollo se tienen en cuenta los factores evolutivos. Por ello, la pedagogía infantil es fundamental porque permite que los maestros siembren las enseñanzas, los valores, creencias y demás practicas sociales para potencializar individuos como personas en sociedad. Y, esto tiene que ver con loa saberes pedagógicos que se le transmiten a los niños, son fundamentales y prioritarios por eso el “saber pedagógico” planteado por Zuluaga (1997, citado en Estrada, 2004) al expresar que:

> El saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno socio cultural que lo rodea, pasando por las relaciones con la práctica política, hasta llegar a las relaciones de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articula-

> ción con los saberes enseñados; con las ciencias de la educación; con la historia de la educación y de la pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su "progreso"; y con las teorías o disciplinas que históricamente le han servido de modelo o de apoyo para su conformación(p.11).

La investigación desde lo educativo debe encaminarse a fortalecer y formar individuos que se conviertan en actores sociales que propugnen por rescatar el protagonismo de los diferentes sectores sociales y culturales para mejorar sus diversas formas asociativas con base en el fortalecimiento del estudio critico liberador para rescatar el derecho ciudadano civilista, el dialogo, la confrontación y reclamar frente a las medidas políticas y sociales excluyentes, injustas y atentatorias la necesidad de una educación digna y el respeto de los derechos en Colombia. Zuluaga citada por Palacio (2004) afirman que "la pedagogía debe estar atenta a los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre los conceptos articuladores enunciados anteriormente, sin abandonar su perspectiva disciplinar y, en lo posible, manteniendo activo y actualizado dicho campo con estos conocimientos." (p.120).

La cultura se caracteriza porque encierra un conjunto de elementos que son la esencia misma de la población y las personas en general, a consideración propia la cultura se concibe como el conjunto de manifestaciones identitarios de las personas, un conjunto de prácticas bien materiales o espirituales que caracterizan a los grupos enteros. García (2016) comenta que "la palabra cultura es polisémica e inconmensurable, temporalizada y contextual, debe usarse en plural, es decir culturas" (p.21), la implementación de una pedagogía cultural debe facilitar los procesos educativos en los niños, deben permitir implementar estrategias de formación integral para facilitar una mejor educación. De acuerdo con ello, las sociedades manejan prácticas culturales diversas lo que las hace diferentes unas de otras; de allí, lo importante que es la cultura en la educación inicial.

Teniendo presente lo anterior, se puede considerar la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o grupo social. Ella encierra las artes y las letras, los pensamientos, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Martinell, 2018), y que más que las estrategias educativas para los procesos formativos integrales donde se puede interactuar y disfrutar de ella. O bien, la comisión ha decidido considerar la cultura como "maneras de vivir juntos" (UNESCO, 1996), lo cual tiene implicaciones en la manera de entender el desarrollo.

Dentro de los procesos educativos se están desarrollando pedagogías con estrategias didácticas que visualizan culturas, herramientas pedagógicas de diferentes asignaturas artísticas que proponen metodologías diversas. Los maestros tienen que adaptarse a los diferentes entes culturales de los alumnos, estos tienen una diferencia en cuanto a los orígenes culturales, más amplios y diversos que terminan ejerciendo lo que saben. Así, Álvarez (2020). Nos comenta que "en este sentido, el desarrollo de la competencia intercultural es esencial para enseñar el valor de la diversidad a nuestros estudiantes de educación primaria, de forma que facilite la mejora de su competencia intercultural a la luz de las diferentes situaciones y contextos en los que pueden interactuar" (p.31). Son muchos conocimientos, habilidades y destrezas que se desarrolla desde la conciencia, el conocimiento y los niños, quienes desde unas habilidades culturales aprenden desde los contextos.

Creatividad un camino transformador.

Para hablar de creatividad como a capacidad de innovación que se despierta en las personan para crear cosas nuevas, desde su origen etimológico la palabra creatividad proviene de la palabra latina creare, que significa crear, producir o dar a luz. Ahora si buscamos el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, tenemos que por creatividad se entiende como la facultad de crear o la facultad de producir algo nuevo, también tenemos la mirada en el Diccionario de las Ciencias de la Educación Santillana donde entienden por creatividad como una innovación valiosa de reciente innovación. Así mismo y de la misma línea, el concepto del Comité Consultivo Nacional sobre educación creativa y cultural (1999), presenta a la creatividad como "la actividad imaginativa diseñada para producir resultados que son a la vez originales y de valor".

> Es importante precisar dentro de los tópicos investigativos, quien depende de la creatividad, de la inte-

> ligencia o viceversa como proceso que cada individuo desarrolla en su interior, lo realiza con el objetivo de enseñar a partir de procesos transformadores en la sociedad, Ruiz (2004). Comenta que Haciendo una revisión bibliográfica sobre este tema podemos encontrar trabajos y autores que defienden perspectivas muy diferentes: 1) la Creatividad como una capacidad subsidiaria de la Inteligencia; 2) la Inteligencia como una capacidad subordinada a la Creatividad; 3) la Creatividad y la Inteligencia son esencialmente la misma capacidad cognitiva; 4) la Creatividad y la Inteligencia son dos capacidades independientes que no guardan relación alguna entre sí; 5) la Inteligencia y la Creatividad son capacidades independientes que, sin embargo, se superponen en aspectos de gran importancia para ambas. (p, 59).

De igual forma para vincular lo anterior con una aproximación a la conceptualización de la Creatividad y cambiar muchas cosas para mejorar se destacan los aportes de Sternberg citado por De la cruz (2012). Autor que establece que la creatividad requiere la confluencia de seis diferentes pero interrelacionados recursos: (a) habilidades intelectuales (síntesis, análisis y práctica contextual); (b) conocimientos; (c) estilos de pensamiento (la decisión en el uso de sus habilidades como ventajas personales); (d) personalidad (atributo de la función creativa); (e) motivación (intrínseca, motivación hacia una tarea focalizada); y (f) contexto (circunstancias que generan obstáculos o impulsores a la creatividad). Lo anterior se vislumbra de diferentes formas para crear grupos de niños educados desde sus perspectivas, reconociendo sus fortalezas y debilidades, sus habilidades y aspectos a mejorar para ser mejores individuos en el mañana para construir otro país.

Calidad educativa en la etapa inicial.

La Educación es un proceso activo de constancia en donde los estudiantes realizan diferentes actividades que le contribuyen a su desarrollo formativo, además, el estudiantado está estrechamente relacionado con su entorno todo el tiempo, el cual le propicia recursos del mismo medio para que su aprendizaje sea de buena manera.

Pero, de acuerdo con lo que se conoce acerca de la Educación, debemos hacernos esta pregunta: ¿Cómo se puede educar en la actualidad, en pleno siglo XXI, sabiendo de los problemas que vive nuestra sociedad y de los problemas que se presentan en las familias de la misma sociedad?

Entonces, hacemos alusión Freire (1983). Quien plantea que: "la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo". En boca de este extraordinario pedagogo, la afirmación se hace valer a través de las acciones que realizan cada uno de los individuos de una sociedad para desenvolverse en la misma y atender a distintos problemas. Entonces, trasladamos eso al contexto educativo, pues, cada estudiante es autónomo de la construcción de su propio conocimiento. Por esto, se puede afirmar que el aprendizaje que cada uno construya por su propia cuenta es un aprendizaje significativo.

Ahora bien, para muchos, la etapa de preescolar es vista como un proceso en donde el niño va a jugar, comer y dormir. Quienes realmente están empapados del tema, reconocen el valor tan importante que tiene la educación en dicha etapa. Es por esto que, de acuerdo con (Montessori, 1912): Para ella, la escuela no es un espacio destinado únicamente a que un maestro o un profesor trasmita conocimientos de forma directiva, Montessori, defendía ante todo niño desarrollará sus capacidades de una forma más libre a partir de un material didáctico especializado.

Análogamente, es clave precisar que el desarrollo integral del niño de la Primera Infancia en las instituciones educativas y/o centros educativos necesita de unos factores fundamentales, los cuales permiten que este se integre fácilmente a la educación formal. (Piaget, 1920). Nos dice que el juego forma parte de la inteligencia del niño, porque representa la asimilación funcional o reproductiva de la realidad según cada etapa evolutiva del individuo. Este divide el desarrollo cognitivo en cuatro etapas, aunque en este caso nos centraremos en la etapa sensorio motriz (desde el nacimiento hasta los dos años), la etapa preoperativa (de los dos a los seis años) ya que estas son las etapas en las cuales los niños van a ir desarrollando durante su etapa preescolar.

En Colombia la educación inicial se empieza a estructurar a partir de la ley 1804 de 2016 establecida por el congreso de la República, por

la cual se establece la política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Cero a Siempre y se dictan otras disposiciones, exponiendo la misma ley que la política educativa de "cero a siempre", en tanto política pública, representa la postura y comprensión que tiene el Estado colombiano sobre la primera infancia, el conjunto de normas asociadas a esta población, los procesos, los valores, las estructuras y los roles institucionales y las acciones estratégicas lideradas por el Gobierno, que en corresponsabilidad con las familias y la sociedad, aseguran la protección integral y la garantía del goce efectivo de los derechos de la mujer en estado de embarazo y de los niños y niñas desde los cero (0) hasta los seis (6) años de edad.

III. SINTESIS METODOLÓGICA

En este sentido la presente investigación apunta a enriquecer los conocimientos pedagógicos y es un aporte conceptual para la educación en general, que pretende estudiar la transversalidad de la pedagogía Cultural como dimensión creativa hacia el desarrollo integral de la educación inicial colombiana. Se pretende en esta investigación bajo el enfoque cualitativo, desarrollada bajo el paradigma postpositivista (interpretativo). Aquí es fundamental conocer cómo piensan las personas que constituyen el fenómeno en estudio, sus experiencias de vida centrados en la subjetividad y su convivencia. Lo que conlleva en cierta forma a implementar como método el fenomenológico hermenéutico. Dentro de esta consideración se puede decir que Parra (2017), señala sobre el método fenomenológico hermenéutico que:

> Husserl fundador de la fenomenología, describe el significado de las experiencias vividas de los seres humanos acerca de un fenómeno, con el objeto de conocer la estructura esencial de una experiencia, su interés es volver a las esencias de las cosas mismas, volver a la experiencia vivida. La fenomenología, para este autor, es ciencia eidética porque quiere llegar exclusivamente a "conocimientos esenciales", esto es ciencia de las esencias y no de los hechos, su propósito es mostrar la esencia de los fenómenos que es, lo auténtico, lo real; entendiendo el fenómeno como la apariencia o forma particular en la que el objeto de estudio se presenta así mismo, de modo inmediato a la conciencia del observador" (p.101)

Con ello se apunta hacer referencia a los planos del conocimiento desde lo epistemológico, ontológico, axiológico y metodológico, así como la descripción del escenario donde ocurre el fenómeno estudiado, permitiendo que, a través de técnicas de investigación social como entrevistas a profundidad, observación directa participante o, la comunidad educativa exprese la forma en que la pedagogía Cultura como dimensión creativa puede inferir en su proceso educativo en general.

IV. REFLEXIONES FINALES.

En este contexto, entendemos que la calidad en educación es una construcción multidimensional. Ésta solo es posible si desarrollamos simultánea e integralmente las dimensiones cognitiva, afectiva, social, cultural, comunicativa y práctica de los colombianos y de la sociedad como un todo. Es, por tanto, una imagen que se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadoras y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido. La formación del ser en todos los aspectos es importante para todos, permite que las personas se consoliden integralmente y promuevan cambios y transformaciones sociales, económicas y políticas para el bien común, a partir de la explotación de sus potencialidades de sus habilidades, destrezas y competencias se puede construir una nueva sociedad para un nuevo país.

Una educación de calidad es aquella que propone y alcanza fines pertinentes para las personas y las comunidades en el contexto de una sociedad en continuo progreso y que la hace competitiva en el contexto mundial. Concha (2011) Es importante para el educador realizar una práctica reflexiva que sea educativa, el transformar la propia acción es un camino de introspección y diálogo constante con el ser del maestro y su acción. Aunque las familias se han transformado, las políticas educativas han cambiado y las instituciones han asumido otras perspectivas en el proceso enseñanza-aprendizaje, es aquí, la importancia de agregar otras estrategias pedagógicas acordes con las nuevas formas de vida, la creatividad y la cultura entregan elementos indispensables para la formación.

La pedagogía cultural como dimensión creativa en los individuos parte precisamente de las libertades de imaginación, de pensamiento, condiciones mínimas para que los niños a partir de la creatividad generen cambios productivos, cambios para implementar competencia, habilidades y destrezas para aprender y producir, cantar, bailar, hacer música, poesía, escribir, hablar, comunicarse y realizar tantas actividades en la sociedad. Sin embargo, la nueva realidad educativa ha incidido en que se fortalezca la autoevaluación, el trabajo en equipo, el trabajo cooperativo y colaborativo tanto de niños, jóvenes y docentes, se ha caracterizado el trabajo familiar y los estudiantes han tenido que implementar su propio ritmo de aprendizaje.

Es, por tanto, que en este proceso se construye con diferentes puntos de vista que convergen en ideas colectivamente creadas y aceptadas, que impulsan el cambio en la sociedad hacia el desarrollo humano integral y sostenido. La formación del ser en todos los aspectos es importante para todos, permite que las personas se consoliden integralmente y promuevan cambios y transformaciones sociales, económicas y políticas para el bien común, a partir de la explotación de sus potencialidades de sus habilidades, destrezas y competencias se puede construir una nueva sociedad para un nuevo país.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (2020). La Etnomatemática como método de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en Educación Primaria. Universidad D´ Córdoba.

Ayuso, A., De Felipe, J., Delgado, A., Fernández, M., Mata, R., Rocuts, A., Sanz, C., (2007). Patrimonio Natural, Cultural y Paisajístico Claves Para La Sostenibilidad Territorial. Observatorio de la Sostenibilidad en España. Madrid, España.

Bautista, R. (2020). Aprende en casa con Sana Distancia en tiempos de COVID-19. Educación y Pandemia: Una Visión Académica. Universidad Autónoma de México, primera edición. México 2020. [Documento en línea]. Disponible: https://www.iisue.unam.mx/investigacion/textos/educacion_pandemia.pdf.[Consulta: 2022, mayo 23].

Bruner, J. (1997). La educación puerta de la cultura. Editorial Visor. 216 Págs.

Concha Ramírez, D. (2011). Los desafíos del educador infantil frente a la infancia. Cali. Editorial prensa moderna. En Revista Educación y cultura. 19 – 24.

De la Cruz, E., y Monsanto, R. (2012). Teoría y Didáctica de la alimentación infantil. Modelo teorico-didactico basado en la creatividad y orientado al abordaje de la alimentación y nutrición infantil. Universidad Pedagógica Experimental Piloto. Editorial Académica Española. Caracas, Venezuela.

Florián Díaz, T. y Carmona Pérez, J. (2020). Rol de las artes y la cultura: una mirada desde las experiencias pedagógicas en instituciones educativas. Sinopsis Educativa Revista Venezolana de Investigación Año 20 Nº 1. pp 47 – 57.

Freire, P. (1983). La educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid, siglo XXI editores.

Freire, P. (1999). Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa. Madrid, siglo XXI editores.

García G, (2016). El camino hacia la educación inclusiva de las niñas y los niños con discapacidad en el Derecho Internacional de los Derechos Humanos. [Tesis en Línea] Disponible en:https://earchivo.uc3m.es/bitstream/handle/10016/22803/tesis_gm_garcia_sotelo_2 016.pdf. [Consulta 2018, noviembre 21].

Martinell, A. (2010). Políticas culturales de la cooperación al desarrollo. En Seminario Internacional de Políticas Culturales. UTB. Cartagena de Indias.

Hernández Sampieri, R. (2014). Metodología de la investigación. Mcgraw-hill/ interamericana editores, s.a. C.P. 01376, México D.F. https://www.scielo.cl/pdf/rexe/v21n46/0718-5162-rexe-21-46-12.pdf https://www.transformacioneducativaparalavida.org/blog/item/45-plan-nacional-decenal-de-educacion#:~:text=Sab%C3%ADas%20que%20el%20Plan%20Nacional,para%20una%20eReyábal, M. y Sanz, A. (1995). “La transversalidad y la educación integral”, en Los ejes transversales, aprendizaje para la vida. Madrid: Escuela Española. ducaci%C3%B3n%20de%20calidad.

Investigación e Innovación Educativa. Universidad de Málaga, España.

Ley de política pública en primera infancia 1804 de 2016. [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Leyes/381611:Ley-1804-de-agosto-02-de-2016

Martinell, A. (2018). Políticas culturales de la cooperación al desarrollo. En Seminario Internacional de Políticas Culturales. UTB. Cartagena de Indias.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Bogotá. Ed. Grijalbo ley General de educación en Colombia (Ley 115, 1994) [Documento en línea]. Disponible: https://www.medellin.gov.co/es/centro-documental/ley-115-de-1994-ley-general-de-educacion/#:~:text=La%20educaci%C3%B3n%20es%20un%20proceso,derechos%20y%20de%20sus%20deberes.

Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Bogotá. Ed. Grijalbo.

Ochoa S., Nossa L., Londoño P., Escobar S. (2011) Formación de formadores y política pública de primera infancia. ASCOFADE. Bogotá, Colombia.

Pérez-Lasprilla, M. (2021). La tecnología de la información en la cibercultura. Un análisis con la teoría de los códigos. Pedagogía y Saberes, (54). https//doi.org/10.17227/pys.num54-10527

Piaget, J. (1920). Teoría del Desarrollo Cognitivo. Suiza.

Plan Nacional Decenal de Educación (2016 – 2026) [Documento en línea]. Disponible: https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/

Ruiz Rodríguez, C. (2004). Creatividad y estilos de aprendizaje. Dpto. Métodos de Savater,

Fernando, S. (1991). El valor de educar. Editorial Ariel. Barcelona.

SEIRUL-LO, F. (1991): "El papel de la E.F. de Base en el desarrollo psicológico y social del niño", Revista de Educación Física. n°38. 32-34.

Soto Muñoz, María Eugenia., y Zapata Ospina, Beatriz. (2022). Transiciones educativas en la infancia: concepciones de docentes en Chile y Colombia. Revista de estudios y experiencias en educación. Versión On-line ISSN 0718-5162. vol.21 no.46.

Trilla, J., Cano, E. C., y otros. (2001). El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI. Barcelona: Graó.

Troncoso, A., Aguayo, G., y otros. (2022). Creatividad, innovación pedagógica y educativa: análisis de la percepción de un grupo de docentes chilenos. Revista Educacao e Pesquisa. Volumen 48. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202248238562

UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

UNESCO. (1996). Declaración Mundial sobre educación para todos “Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje”. Organización de Estados Iberoamericanos Para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Buenos Aires: Grijalbo. http://www.unesco.org/bpi/pdf/memobpi47_culturalpolicies_es.pdf. Documento preparado para la 47ª semana (31/07-06/08/2006) del 60º aniversario de la UNESCO.

TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJES Y CONOCIMIENTO EN LA JORNADA DIARIA DE LOS NIÑOS EN EDAD PREESCOLAR.

Edy Cáceres
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
caceresedy64@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 190 - 198
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El artículo que se presenta a continuación, aborda la siguiente problematica que las docentes al no llevar a cabo la jornada diaria escolar completa, perjudican el desarrollo integral de los niños, incumpliendo cada uno de los momentos; al suprimir uno o varios periodos, la secuencia se pierde y crea confusión, ansiedad porque no exploran cada área secuencialmente entonces, el proceso de aprendizaje se interrumpe. Tiene como propósito general, implementar las (TAC) tecnología del aprendizaje y conocimientos en la jornada diaria de los niños en edad preescolar del Centro de Educación Inicial los Próceres ubicado en el Estado Barinas municipio Bolívar Parroquia Barinitas. Se utilizará un método investigación acción, con un paradigma socio crítico y un enfoque cualitativo en el cual el investigador asume un papel activo fundamentado en cuatro momentos: Reflexión inicial que refleja la situación de la temática, la planificación que es un conjunto de actividades para mejorar la situación, la puesta en práctica del plan en el proceso de implementación en términos de alcances y limitaciones, la reflexión final en torno al proceso y los resultados con miras a reconsiderar la preocupación de la temática, las oportunidades restricciones y las implicaciones futuras.

Palabras clave:
tecnologías de aprendizaje y conocimiento (tac), jornada diaria, educación preescolar.

LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES IN THE DAILY LIFE OF PRESCHOOL CHILDREN.

ABSTRACT

The article below addresses the problem that teachers, by not carrying out a full daily school day, harm children's comprehensive development by failing to comply with each period; by eliminating one or more periods, the sequence is lost and creates confusion and anxiety because they do not explore each area sequentially, thus interrupting the learning process. Its general purpose is to implement learning and knowledge technology (TAC) in the daily routines of preschool-aged children at the Los Próceres Early Childhood Education Center, located in the state of Barinas, Bolívar municipality, Barinitas Parish. An action research method will be used, with a socio-critical paradigm and a qualitative approach in which the researcher assumes an active role based on four moments: Initial reflection that reflects the situation of the subject, planning which is a set of activities to improve the situation, the implementation of the plan in the implementation process in terms of scope and limitations, the final reflection on the process and the results with a view to reconsidering the concern of the subject, the opportunities, restrictions and future implications.

Key words:
learning and knowledge technologies (tac), daily workday, preschool education.

LES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE CONNAISSANCE DANS LA VIE QUOTIDIENNE DES ENFANTS D'ÂGE PRÉSCOLAIRE.

RÉSUMÉ

L'article ci-dessous aborde le problème suivant : les enseignants, en ne dispensant pas une journée scolaire complète, nuisent au développement global des enfants en ne respectant pas chaque période. L'élimination d'une ou plusieurs périodes perturbe la séquence et crée confusion et anxiété, car ils n'explorent pas chaque domaine de manière séquentielle, interrompant ainsi le processus d'apprentissage. Son objectif général est d'intégrer les technologies de l'apprentissage et de la connaissance (TAC) dans le quotidien des enfants d'âge préscolaire du Centre d'éducation préscolaire Los Próceres, situé dans l'État de Barinas, municipalité de Bolívar, paroisse de Barinitas. Une méthode de recherche-action sera utilisée, avec un paradigme sociocritique et une approche qualitative, où le chercheur assume un rôle actif autour de quatre étapes : la réflexion initiale, qui reflète la situation du sujet ; la planification, qui consiste en un ensemble d'activités visant à améliorer la situation ; la mise en œuvre du plan dans le processus de mise en œuvre, en termes de portée et de limites ; et la réflexion finale sur le processus et les résultats afin de reconsidérer les préoccupations du sujet, les opportunités et les implications futures.

Mot clefes:
technologies de l'apprentissage et de la connaissance (TC), routine quotidienne, éducation préscolaire.

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito educativo, la tecnología ha impulsado una transformación constante. Si bien los objetivos de la educación trascienden las herramientas digitales, estas se han integrado progresivamente en las aulas, redefiniendo la interacción entre docentes y estudiantes. Los medios digitales y recursos tecnológicos fomentan acciones pedagógicas innovadoras que impactan lo académico, personal, cultural y social, facilitando una educación dinámica, participativa y adaptada al siglo XXI.

Sin embargo, esta integración revela una disparidad: el llamado analfabetismo digital. La falta de dominio tecnológico y la resistencia a su adopción limitan el potencial de estudiantes y docentes, creando una brecha que afecta la equidad y calidad educativa. Es imperativo que las instituciones promuevan la alfabetización tecnológica y el uso crítico y responsable de las TIC y TAC, para evitar la marginación y la ampliación de la brecha digital.

En esta era de rápidos avances tecnológicos, muchas instituciones aún se aferran a modelos tradicionales, desaprovechando las oportunidades que ofrecen las tecnologías. Esta situación, agravada por las disparidades socioeconómicas y científicas entre regiones, genera una crisis de competencias digitales en docentes y estudiantes. La educación en todos los niveles requiere que los actores desarrollen habilidades en entornos virtuales y digitales, esenciales para renovar las prácticas pedagógicas y afrontar los desafíos del mundo moderno.

Esta integración trasciende la mera exigencia educativa, reflejando e influyendo en la sociedad. La vida cotidiana, el trabajo, la cultura y las relaciones sociales están mediadas por la virtualidad y las TIC, lo que exige una evolución educativa. La formación en habilidades digitales y la competencia en TIC y TAC no solo preparan para el mercado laboral, sino que fortalecen la participación ciudadana activa y crítica. La incorporación tecnológica en la educación debe ser integral, desarrollando capacidades tecnológicas y humanas para construir una sociedad

inclusiva, informada y preparada para el futuro.

En este contexto, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se integran cada vez más en las Tecnologías del Aprendizaje y del Conocimiento (TAC). Esta presencia impulsa a los docentes a reflexionar sobre sus prácticas, actualizando sus metodologías para adaptarse a los avances educativos. La repetición de métodos tradicionales limita el potencial estudiantil y reduce las oportunidades de aprendizaje significativo en un entorno cada vez más digitalizado.

De acuerdo a De Zubiría (2006) argumenta que los modelos heteroestructurantes conciben la creación del conocimiento fuera del aula, siendo la función escolar transmitir la cultura humana.(p.13). Es por ello, que la integración de las TIC en las TAC amplía estos horizontes, promoviendo un aprendizaje contextualizado, colaborativo y autónomo. Por lo tanto, esta investigación se propone implementar las TAC en la jornada diaria de los niños preescolares del Centro de Educación Inicial Los Próceres, con el fin de ofrecer recursos que complementen la jornada y promover un aprendizaje adaptado al siglo XXI, especialmente ante la realidad de que las docentes no siempre pueden completar la jornada escolar completa, afectando el desarrollo integral de los niños.

Además, las TAC son una herramienta inclusiva que se adapta a las necesidades de cada niño. La personalización del contenido convierte a las tecnologías en aliadas para estudiantes con dificultades o que requieren un enfoque diferenciado. Las TAC también facilitan el acceso a recursos en diversos formatos y lenguajes, integrando a niños con discapacidades o hablantes de diferentes idiomas."

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Tecnología

La tecnología ha permeado la vida del hombre al hacerse indispensable para su desarrollo personal. Elementos de la vida cotidiana como el refrigerador, el televisor, el celular y la computadora, son herramientas que facilitan el quehacer cotidiano de las personas, mejorando su calidad de vida y permitiendo economizar tiempo y recursos. Según Prensky (2001), refiriéndose a los nativos digitales-término que atribuye a aquellos niños y adolescentes nacidos en el siglo XXI acostumbrados a usar la tecnología de forma intuitiva, pues se les facilita aprender de ella. Estos términos son controversiales para autores como Burin (2016) y Escofet, (2014), quienes no hablan de una natividad sino de una naturalidad para el aprendizaje y uso de estos artefactos tecnológicos en ámbitos no necesariamente académicos.

Tecnologías para el Aprendizaje y el conocimiento

La educación no se queda atrás, actualmente se habla de la implementación educativa de las TIC en el aula como herramientas poderosas de aprendizaje, llamadas actualmente TAC (Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento) por su aporte al campo educativo, dentro de las cuales se incluye el uso de la computadora, la tableta, el celular e incluso los robots; sin embargo, los docentes parecen no estar preparados para esta inclusión, pues se evidencia formación, pero muy poco cambio (Fernández, 2016) y los estudiantes los utilizan más como medios de entretenimiento que como aprendizaje (Sánchez-Labella, 2015). Pero la solución está en capacitar a los docentes en la creación de ambientes de aprendizaje computarizados con el fin de fomentar condiciones adecuadas para que los procesos de enseñanza sean apropiados y los de aprendizaje sean optimizados (Roblizo y Cózar, 2015).

Para Galvis (2004) indica cuatro formas diferentes para trabajar en los ambientes mediados por tecnología, el primero se refiere al uso en un entorno virtual de aprendizaje, ya que apoya el proceso de formación de estudiantes por medio del uso de páginas web y tutoriales; el segundo incluye la tecnología dentro del aula por medio de la experimentación de diversos objetos de estudio a través de los aparatos electrónicos, como calculadoras, simuladores, herramientas de productividad, entre otros; el tercero se refiere al aprendizaje colaborativo mediado por plataformas virtuales que incluyen chat, foros, juegos y videoconferencias; y por último, la simulación para el aprendizaje de habilidades prácticas.

Por otro lado, las TAC juegan un papel importante en el campo de la educación pues impulsa a la comunidad a utilizar herramientas para dar soporte a sus clases, por ejemplo internet, que desde su aparición aparente en el año 1983 ha revolucionado al mundo y en este caso a la forma en que se impartían las clases, pues lo que antes tenía un solo concepto por decisión de un solo libro a la mano, ahora la credibilidad de ese libro puede ser sostenida o refutada por

muchos otros al alcance de múltiples fuentes de internet, así como internet otros recursos han evolucionado para formar parte de la innovación tecnológica que transmute de forma efectiva y eficaz el proceso de enseñanza y aprendizaje de las actuales y nuevas generaciones.

TAC en preescolar

Como se observa, el ingreso de la tecnología al aula ha sido largo y complejo, y más aún si se habla de aulas de educación inicial, donde el uso de las TAC se limita a las computadoras, grabadoras y televisores (Litwin, 2005), y sólo el docente las puede utilizar por miedo a que los aparatos sean dañados por los niños a causa de su desconocimiento en el manejo (Dane, 2017), aunque el uso que se le da es diferente en cada espacio.

La implementación de las TAC en el aula de preescolar obliga a un cambio de paradigmas propios de los directivos y los docentes, que permita una modificación curricular que facilite incluir en el trabajo experiencial la interacción con tableros inteligentes, materiales educativos computarizados y objetos virtuales de aprendizaje (Marques, 2013). Que, además de apoyar al docente en el apoyo a estudiantes con algún tipo de dificultad o problemática que no le permita desenvolverse de forma adecuada en sus procesos educativos (Drigas, et al 2015), puedan empoderar a los niños en un manejo adecuado y crítico de estos elementos.

Ventajas y desventajas

El uso de las TAC facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula, ya que se adecúa a las nuevas exigencias de la educación actual, para las generaciones de alumnos donde las tecnologías son material cotidiano que forma parte de su diario vivir.

Ventajas:

- Usos más formativos para profesor y estudiantes.
- Aprovechan al máximo los recursos de la tecnología.
- Se optimizan las metodologías educativas, además se pueden incorporar más.
- Permite aprender mucha más de mejor forma y con mayor calidad.
- Brinda mayor interacción social.

Desventajas:

- Puede interrumpir la interacción habitual de competiciones en el aula.
- Carencia de equipos tecnológicos en instituciones.

Falta de conectividad en estudiantes.

Por lo tanto, es sencillo darse cuenta que las ventajas que proporcionan las TAC'S son mayores que sus desventajas, por lo que implementarlas en el ambiente educativo es necesario para el desarrollo de la educación actual que fomente el desarrollo de nuevas habilidades necesarias para su vida personal y profesional (Cobos, 2019).

Jornada diaria

El Currículo de Educación Inicial (2005), indica la dimensión temporal. Así mismo, está relacionada con la organización y distribución del tiempo en una jornada diaria, tomando como referencia a Fernández (1994):

> La rutina diaria es una secuencia regular de sucesos que definen evidentemente el uso de espacios y la forma en que interactúan los adultos, los niños y niñas durante el tiempo que están juntos. Esta marca un ritmo, una sucesión de hechos y actividades de la vida diaria (p. 45).

Por lo tanto, entre las características que esta nos brinda, tiene una organización en periodos de tiempos específicos para que los niños y niñas participen de una variedad de experiencias de aprendizaje. Por lo tanto, es importancia que la planificación en la distribución de la organización del tiempo este bien estructurada, para que esta a su vez nos dé un alcance necesario para que los niños y niñas puedan participar de los diferentes espacios en dicha jornada. También proporcionan una estructura estable y flexible para apoyar los sucesos y actividades que ocurren cada día en el ambiente de aprendizaje; ofrece un balance entre los momentos activos y momentos más tranquilos, tiempo para actividades individuales, en pequeños gru-

pos y en grupos grandes, momentos para jugar y trabajar dentro y fuera del ambiente educativo, tiempo para satisfacer las necesidades vitales de alimentación, aseo para la transición entre una actividad y otra

El tiempo de las rutinas.

La rutina es el conjunto de acciones con carácter repetitivo que el niño y la niña realiza cada día y que le conduce a la adquisición de un conjunto de hábitos y comportamientos.

Para adquirir una rutina se debe tener presente los siguientes puntos:

Seguir siempre el mismo orden.

Focalizar los cambios al final y al comienzo de la realización.

Establecer determinadas contraseñas que les recuerden al niño y a la niña dicho cambio.

De allí pues, la adquisición de una rutina requiere una buena planificación del horario; tiene como objetivo, más que la ejecución de determinados trabajos, la adaptación a los diferentes cambios en el proceso de temporalización (Iglesias, 2006). Por lo tanto, la educación infantil debe ser estructurada y guiada, pues ahí entra el currículo este representa en el contexto el conjunto de los supuestos de partida, de las metas globales que se desea lograr y de los pasos previstos para alcanzarlas. Es también el conjunto de aspectos, dimensiones o ámbitos que se considera importante y necesario abordar en y a través del trabajo en la escuela año tras año. En ambos casos, metas y ámbitos de aprendizaje y desarrollo, forman parte del currículum las razones o consideraciones que justifican las opciones adoptadas.

El currículum se expresa y concreta en el programa, el programa es el documento oficial de carácter nacional o autónomo en el que se indican los planteamientos generales y líneas de trabajo a desarrollar en un determinado nivel del sistema educativo; el programa recoge el conjunto de orientaciones y prescripciones oficiales respecto a la enseñanza emanadas de la administración educativa competente (Zabalza, Gonzalez y Peña, 2002).

Por otro lado está la programación, se refiere al proyecto educativo-didáctico específico que emplea cada centro educativo, siendo este el instrumento de fuerza legal, constituye el marco de experiencias vitales y de aprendizajes por las que han de pasar todos los niños y niñas de un sistema escolar; es la estructura de oportunidades a que todos los que los niños y niñas tienen derecho, entre ellos tenemos: currículos según los subsistemas: Educación Inicial Bolivariana, Educación Primaria Bolivariana, Educación Secundaria, etc. Por otra parte está el Currículo de Educación Inicial (2005), como apoyo para los y las docentes.

El horario

Es un elemento importante en la organización escolar, ya que rige y dispone el desarrollo práctico de las actividades escolares, armonizando tiempos, materiales y elementos personales (maestros y grupos de niños y niñas).Es por ello, que la elaboración del horario escolar debe hacerse en función de los criterios didácticos pedagógicos, psicológicos o de aprendizaje y fisiológicos o de higiene.

Tomando en cuenta, que la organización del tiempo debe ser flexible y se ha de estructurar en torno a diversas actividades, además de las sugeridas en las programaciones de los maestros. Para ello, hay que considerar:

Un tiempo libre destinado que el niño y la niña experimenten, comuniquen y se relacionen automáticamente.

Un tiempo de rutinas para que permita estructurar la secuencia de acontecimientos en la institución.

Un tiempo de actividades con distintas naturalezas y funciones dentro del currículo no sólo referidos al centro de interés de la experiencia.

Sin embargo, es importante considerar que el tiempo viene marcado fundamentalmente por el ritmo de los niños y niñas (Iglesias, 2006). Puesto que, en el niño y la niña, la organización del tiempo, del material, y de los espacios siempre es un medio para alcanzar el gran objetivo educativo: que el niño desarrolle plenamente desde su individualidad y sus peculiaridades.

Por otro lado, Vargas C. y López L. (2009), es importante el horario en la jornada diaria porque:

Ofrece frecuentes oportunidades a los niños y niñas para enfrentar situaciones concretas.

Proporciona espacios y tiempos para vivenciar experiencias de aprendizaje en diversos ambientes.

Ayuda al niño y la niña a adquirir la habilidad de planear y llevar adelante proyectos individuales y de grupo retando su capacidad creativa.

Ayuda al niño y la niña a terminar una

tarea hasta el final. Presenta al niño y la niña variadas actividades y materiales para su libre experiencia.

Ayuda a fomentar hábitos de orden y responsabilidad en sus relaciones interpersonales y en el cuidado de su aula.

Da al niño y la niña la satisfacción y la alegría que brinda la experimentación, la realización y solución de conflictos y problemas.

Contribuye al entendimiento y comprensión del tiempo y su dinámica cotidiana.

Brinda un estado emocional de seguridad y confianza, ya que el niño y la niña no tienen que depender del adulto totalmente para que le explique qué hará después.

Ofrece una secuencia organizada para la planeación, la ejecución y la evaluación. Posibilita la diversidad de interrelaciones entre los niños y niñas: con ellos mismos, con los objetos y materiales, con el contexto, con los sujetos.

Aporta la oportunidad de que los niños y las niñas inicien unas actividades y que otras las inicien los adultos.

La jornada diaria escolar y la organización de los espacios de aprendizajes

Ante todo es fundamental señalar que la jornada diaria debe ser flexible para que le permita a todos los involucrados en el proceso educativo atender sus necesidades e intereses, debe realizarse dentro de un ambiente afectivo y cálido el cual proporcione seguridad en el niño y niña, también debe existir equilibrio entre las actividades que se realizan dentro y fuera del aula, debe atender a la realidad actual y especifica de la localidad donde está ubicada la institución y debe facilitar la interacción con sus pares y adultos. A continuación se describen los períodos o momentos de la jornada diaria:

Recibimiento de las niñas y los niños: La llegada debe ser planificada cuidadosamente con estrategias que promuevan una recepción afectiva, el saludo individual, colectivo propicio para las interacciones sociales y la formación de hábitos de cortesías.

Desayuno: Se planifica en función de las necesidades de los niños y las niñas. Los Docentes recuerdan a los niños la importancia del desayuno, de sentarse bien en la mesa, conversar con un tono de voz bajo y el uso de los cubiertos.

Planificación de Niñas y Niños: Es el momento para expresar sus deseos, intenciones e ideas. En relación con las actividades a realizar en el trabajo libre en los espacios.

Trabajo libre en los espacios: Es el periodo de trabajo más importante de la jornada del niño en edad preescolar, en el aprenden a formular y expresar su plan, llevarlo a cabo y ser capaz de compartir con sus compañeros la experiencia realizada. Es el momento en el que los niños ponen en práctica sus planes de trabajo.

Intercambio y Recuento: Es el momento de la jornada en el cual los niños reflexionan sobre sus experiencias y comparten con sus compañeros sus descubrimientos y acciones. A través de diferentes estrategias, incentivando al niño y la niña a que comparta con el grupo que fue lo que hizo, que uso, porque lo hizo, con quien trabajo, que le gusto, que no le gusto. Es importante destacar, que estos tres periodos vayan juntos (Planificación – Trabajo Libre – Intercambio y Recuento).

Recoger y Ordenar: es importante que al niño y la niña se le cree el hábito desde pequeño de colocar cada cosa en su lugar luego de ser usado y antes de retirarse deben colaborar dejando ordenado el lugar donde trabajan.

Actividades Colectivas: Este periodo es propicio para que el Docente refuerce algún aprendizaje que requiere mayor atención que incluya actividades motoras de coordinación, desplazamiento, juego, movimiento del cuerpo, trotar, caminar, correr, entre otros.

Pequeños Grupos: Es un momento de la jornada en el cual el docente se reúne con un grupo de 6 a 10 niños durante un periodo de 10 a 20 minutos aproximadamente para trabajar con actividades que surgen de las observaciones que ha hecho en cualquier momento de la jornada diaria, en las que ha detectado intereses, necesidades y potencialidades de los niños, que requieren ser abordados de forma más cercana.

III. CAMINO METODOLÓGICO

Paradigma

En la presente investigación, un paradigma es un conjunto de creencias, suposiciones, reglas y procedimientos que determinan cómo se lleva a cabo la ciencia y proporcionan modelos de acción en la búsqueda del conocimiento Los paradigmas se convierten en plantillas o patrones que los investigadores deben seguir en un campo de acción determinado. (Martinez, 2004)

La siguiente investigación utilizará un paradigma socio-critico que según Arnal citado por Alvarado (2008),señala que ”presenta un carácter auto reflexivo; ya que, el aprendizaje y co-

nocimiento se construye por intereses que nacen a partir de las necesidades de las personas para llegar a su autonomía y se lograra a través de la capacitación de los participantes para la transformación y participación social". (p.191). También, se basa en la idea de que la educación no es neutral, sino que refleja y reproduce las desigualdades existentes en la sociedad. Por lo tanto, busca promover una educación crítica que cuestione y desafíe las estructuras sociales injustas.

Enfoque

Castañeda (2013), señala que el enfoque cualitativo puede definirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen un mundo visible, lo transforman y lo convierten en una serie de representaciones: observaciones, anotaciones, grabaciones documentos. (p.78). De acuerdo a McMillán y Schumacher (2005) el estudio cualitativo contribuye y ayuda a la teoría, a la práctica educativa, a la elaboración de planes y a la concienciación social; por lo cual, este enfoque permitirá la triangulación de análisis poniendo en significancia el conocimiento e información para promover oportunidades para la toma de decisiones para la acción social.

En esta investigación, la metodología que se sigue toma como base el enfoque cualitativo fenomenología, o fenomenalismo y vertehen (comprensión) se interesa en comprender la conducta humana desde el propio marco de referencia de quien actúa. Es el estudio de los fenómenos "Tal como son experimentados, vividos y percibidos como son en sí, por lo cual se permite que éstas se manifiesten por sí mismas sin constreñir su estructura desde fuera, sino respetándola en su totalidad" Martínez (2004).

Con la investigación cualitativa, se busca comprender los significados de los participantes con respecto a procesos sociales particulares proceso , profundizar en el conocimiento de la forma en cómo se experimenta la vida social a partir de describir los diversos contextos y situaciones, identificar aspectos relativos a valores, motivaciones, y acciones que se manifiestan en las prácticas colectivas y, relacionar e interpretar modos de hacer con su diferentes significados en el contexto situacional en el cual se producen.

Tipo de investigación

El siguiente estudio se realizara bajo la modalidad de la Investigación-Acción, de acuerdo a Rusque (2001) como el proceso en el cual el investigador se incorpora al estudio para trabajar conjuntamente y de manera sistemática, realizando acciones que simultáneamente resuelvan un problema concreto, que al mismo tiempo enriquezca los conocimientos del investigador, apegado a un cuadro ético, explícito, negociado y aceptado previamente por ambas partes.

De acuerdo a Henning, Stone, y Kelly (2009) conceptualiza la Investigación-Acción en el área educativa como "cualquier juicio sistemático conducido por docentes investigadores, directores, consejeros de escuelas u otros trabajadores en el entorno de la enseñanza aprendizaje, para reunir información sobre cómo operan las escuelas, cómo enseñan y qué tan bien aprenden sus estudiantes" (p. 5).

Informantes clave o actores sociales

Los informantes considerados en una investigación cualitativa se eligen porque cumplen ciertos requisitos que, en el mismo contexto educativo o en la misma población, no cumplen otros miembros del grupo o comunidad. Los informantes claves son una fuente valiosa de datos en la investigación cualitativa. Para Robledo (2009)

> los informantes claves son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios (p.1)

Lo que se cuestiona, por tanto, es la idea misma de población, de grupo indiferenciado de personas con unas características definitorias comunes. Martinez, (2004) expresa que las personas a medida que pasan a través de realidades diferentes, están constantemente interpretando y definiendo. Diferentes personas dicen y hacen cosas distintas porque cada persona ha tenido diferentes experiencias y ha aprendido diferentes significados sociales, así como se hallan en situaciones diferentes. (p.14). Tomando tres (3) informantes del CEI los Próceres de Barinitas Estado Barinas.

Contexto o escenario de la investigación

En virtud de que en la investigación cualitativa se "estudia la realidad en su contexto natural, tal y como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas" (p.32) esto según Rodríguez, G., Flores, J., García, E., (1996), la recolección de la información se efectuara en el escenario natural de objeto de estudio. Con base a lo anteriormente referido por los autores la el contexto de la investigación será el Centro de Educación Inicial los Próceres ubicado en el Estado Barinas municipio Bolívar Parroquia Barinitas.

Técnica e instrumento de recolección de información

En lo atinente a las técnicas e instrumentos de recolección de información, se puede señalar que en la investigación cualitativa "son las que permiten obtener información primaria y secundaria" Martínez (2004) En la investigación realizada las técnicas utilizadas son la entrevista en profundidad y la observación. Con relación a la entrevista, Martínez (2004) indica "la entrevista adopta la forma de un diálogo coloquial o entrevista semi-estructurada; es flexible, dinámica, más bien libre y no directiva..." (p. 9). Para los efectos de la presente investigación se utilizará la entrevista semi-estructurada relacionada con las unidades de estudio y las categorías preliminares que subyacen en la realidad objeto de estudio, con el número de preguntas requeridas para la información, siempre de manera libre y en profundidad. Para la observación se realizara una lista de cotejo a fin de verificar las condiciones y comportamientos de los sujetos de estudio mientras se desenvuelven en su entorno.

IV. REFLEXIONES FINALES

La integración de las tecnologías en el ámbito educativo representa una oportunidad invaluable para transformar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, adaptándolos a las demandas del siglo XXI. Sin embargo, es fundamental reconocer que esta incorporación no debe limitarse a la simple utilización de herramientas digitales, sino que debe ir acompañada de una alfabetización digital . Solo así lograremos disminuir la brecha digital y promover una educación más equitativa, donde todos los actores puedan aprovechar las ventajas que ofrecen las TIC y las TAC .

A pesar de los avances tecnológicos, muchas instituciones aún se mantienen en modelos tradicionales, lo que limita el potencial de innovación pedagógica . Es imperativo que las instituciones educativas fomenten una formación continua en competencias digitales, especialmente en contextos vulnerables, para que docentes y estudiantes puedan participar activamente en una sociedad . La incorporación de las TAC, además, permite contextualizar el aprendizaje y promover metodologías colaborativas y autónomas, enriqueciendo la experiencia educativa y preparando mejor a los niños y jóvenes para los desafíos del futuro.

En definitiva, la integración de las TIC y TAC en la educación trasciende la simple innovación tecnológica; es un proceso que refleja y moldea la sociedad en la que vivimos. Para lograr un impacto real, es necesario que las instituciones adopten un enfoque inclusivo y formativo, que considere las diversas necesidades de los estudiantes . De esta manera, la educación del presente podrá formar ciudadanos críticos, participativos y preparados para construir un mundo más justo, informado y conectado, en el que la tecnología sea un puente para la igualdad y el desarrollo integral de toda la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Alvarado, L. (2008). Caracateristicas mas relevantes del paradigma socio critico: su aplicacion en investigaciones de educacion ambiental y de enseñanza en las ciencias Realizadas en el doctorado de educacion del Instituto Pedagogico de Caracas. Obtenido de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf

Burin, D. (2016). Desarrollos recientes sobre habilidades digitales y comprensión lectora en entornos digitales. Psicologia, conocimiento y sociedad.

Castañeda, J. (2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 398 p.

Cortés, M. (2019). La integración de las TAC en la Educación. Universidad Internacional de la Rioja. UNIR

Currículo de Educación Inicial. (2005). Caracas: Torino.

Dane. (2017). Indicadores básicos de tenencia y uso de Tecnologías de la Información y la Comunicación-en hogares y personas.

De Zubiría, J. (2006). Los modelos pedagógico. Hacia una pedagogía dialogante. Coperativa editorial Magisterio.

Drigas, A. K. (2015). ICT and collaborative co-learning in preschool children who face memory difficulties. Computers in Human Behavior.

Escofet, A. L. (2014). Una mirada crítica sobre los nativos digitales: análisis de los usos formales de TIC entre estudiantes universitarios. Revista Q.

Fernández , A. (1994). El proyecto curricular del primer ciclo de Educación Infantil. S.A. Escuela Española.

Fernández, J. (2016). Los docentes de la Generación Z y sus competencias digitales. Comunicar, Revista Científica de Educomunicación.

Galvis, A. (2004). Oportunidades educativas de las TIC.

Guacaneme, M. G.-l. (2016). Apropiación tecnológica de los profesores: el uso de recursos educativos abiertos.

Henning, J., Stone, J., y Kelly, J. (2009). Using Action Research to Improve Instruction: An Interactive Guide for Teachers. New York, NY: Routledge.

Iglesias. (2006). La organización del trabajo docente en preescolar. Editorial Trillas.

Litwin, E. (2005). Tecnologías educativas en tiempos de Internet. Buenos Aires: Amorrortu.

Marquez, G. (2013). Impacto de las TIC en la educación. Funciones y limitaciones.

Martinez, M. (2004). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. Mexico: Trillas.

McMillán, J. y Schumacher, S. (2005).Investigaciñon Educativa 5 edición, Caracas.

Prensky, M. (2001). Nativos Digitales. Desafió de la educación actual. Paradígma v.31 n.2 Maracay.

Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. Obtenido de file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/Dialnet-ObservacionParticipante-7724016.pdf

Roblizo, J., y Cózar, R. (2015). Usos y competencias en TIC en los futuros maestros de educación infantil y primaria: hacia una alfabetización tecnológica real para docentes. Píxel-Bit, Revista de Medios Y Educación, 47, 23–39. https://doi.org/10.12795/pixelbit.2015.i47.02

Rusque, A. (2001). De la diversidad a la unidad en la investigación cualitativa. Vadell hermanos editores C. A.

Vargas, C. y López, L. (2009). El trabajo diario en el nivel inicial ¿Cómo organizar la jornada de cada día?. 3ª ed.

Zabala, C.; González, R. y Peña, L. (2002). Estimación del potencial de recursos humanos bajo el enfoque de competencia. Revista Encuentro Educacional. Año 3, Vol. 9, Maracaibo, Venezuela.

EDUCACIÓN MEDIA TÉCNICA Y SUS SIGNIFICACIONES DESDE LOS ACTORES SOCIALES EN EL CONTEXTO RURAL.

Erley Calderón Salinas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
erleycalderon@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 199 - 209
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Es importante destacar que, todas las organizaciones en el mundo esto incluye las educativas, necesitan de una fuerza competitiva que los lleve por el camino de la excelencia, que brinde resultados acordes con la misión y visión por la que fue creada, para lo cual amerita del apoyo del personal directivo y todo el personal que labora en estos espacios. El presente estudio articulo tiene por propósito destacar la trascendencia de la Educación Media Técnica y sus significaciones desde los actores sociales en el contexto rural, es oportuno mencionar que, el hecho educativo está en constante movimiento de allí el interés por indagar como se está educando respondiendo a las exigencias de la sociedad. Entre las teorías que sustentan el estudio se encuentra enfoque teórico de Durkheim a la sociología de la educación (1985). Metodológicamente asume el enfoque cualitativo, paradigma interpretativo y método fenomenológico, para recabar la información se apoya en cuatro (4) actores sociales (dos (2) docentes y dos (2) estudiantes) la misma se hará aplicando la entrevista en profundidad, confiando en sus conocimientos, vivencias y experiencias. Entre las técnicas para procesar la información cito las siguientes: categorización, estructuración y triangulación y teorización. Seguidamente, para la calidad de la investigación acudiré a los criterios de confiabilidad, transferibilidad, reflexibilidad, los cuales permitirán desarrollar y culminar un conjunto de rasgos epistémicos, puesto que, el equipo humano que labora en las instituciones educativas tienen un reto el de liderizar las acciones para ofrecer una educación de calidad, cuando se analiza con rigor la contextualización de la realidad estudiada, se puede decir que, el Estado debe formar al educador que trabaja en las escuelas rurales, con la finalidad de formar un individuo con miras hacia despertar la vocación por las bondades que ofrece el campo.

Palabras clave:
educación competitiva, práctica docente, educación media técnica rural.

TECHNICAL SECONDARY EDUCATION AND ITS MEANINGS FROM THE SOCIAL ACTORS IN THE RURAL CONTEXT.

ABSTRACT

It is important to highlight that all organizations in the world, including educational ones, need a competitive force that leads them along the path of excellence, that provides results in accordance with the mission and vision for which it was created, for which it deserves the support of the management staff and all the personnel that works in these spaces. The purpose of this study is to highlight the significance of Technical Secondary Education and its meanings from the social actors in the rural context. It is appropriate to mention that the educational fact is in constant movement, hence the interest in investigating how education is being provided in response to the demands of society. Among the theories that support the study is Durkheim's theoretical approach to the sociology of education (1985). Methodologically, it assumes the qualitative approach, interpretive paradigm and phenomenological method, to collect the information it relies on four (4) social actors (two (2) teachers and two (2) students) the same will be done by applying the in-depth interview, trusting in their knowledge,

Key words:
competitive education, teaching practice, rural technical secondary education.

experiences and experiences. Among the techniques to process the information I cite the following: categorization, structuring and triangulation and theorization. Next, for the quality of the research I will go to the criteria of reliability, transferability, reflexibility, which will allow to develop and culminate a set of epistemic features, since the human team that works in educational institutions has a challenge to lead the actions to offer a quality education, when the contextualization of the studied reality is analyzed with rigor, it can be said that the State must train the educator who works in rural schools, with the purpose of forming an individual with a view to awakening the vocation for the benefits that the field offers.

L'ENSEIGNEMENT TECHNIQUE MOYEN ET SES SIGNIFICATIONS DES ACTEURS SOCIAUX EN CONTEXTE RURAL.

RÉSUMÉ

Mot clefes: *enseignement compétitif, pratique pédagogique, enseignement secondaire technique rural.*

Il est important de souligner que toutes les organisations du monde, y compris celles éducatives, ont besoin d'une force compétitive qui les emmène sur le chemin de l'excellence, qui fournisse des résultats conformes à la mission et à la vision pour lesquelles elles ont été créées, pour lesquelles elles méritent. du soutien du personnel de direction et de tout le personnel qui travaille dans ces espaces. Le but de cette étude est de souligner l'importance de l'enseignement secondaire technique et son importance pour les acteurs sociaux dans le contexte rural. Il convient de mentionner que le fait éducatif est en mouvement constant, d'où l'intérêt d'étudier la manière dont l'éducation est dispensée. réponse aux exigences de la société. Parmi les théories qui soutiennent l'étude figure l'approche théorique de Durkheim de la sociologie de l'éducation (1985). Méthodologiquement, il suppose l'approche qualitative, le paradigme interprétatif et la méthode phénoménologique, pour collecter les informations, il est soutenu par quatre (4) acteurs sociaux (deux (2) enseignants et deux (2) étudiants, il se fera en appliquant une approche approfondie. entretien, en faisant confiance à leurs connaissances, expériences et expériences. Parmi les techniques de traitement de l'information, je cite les suivantes: catégorisation, structuration et triangulation et théorisation. Ensuite, pour la qualité de la recherche, je recourrai aux critères de fiabilité, de transférabilité et de réflexivité, qui permettront de développer et de compléter un ensemble de caractéristiques épistémiques, car l'équipe humaine qui travaille dans les établissements d'enseignement a le défi de diriger les actions pour offrir une éducation de qualité, lorsque la contextualisation de la réalité étudiée est rigoureusement analysée, on peut dire que l'État doit former l'éducateur qui travaille dans les écoles rurales, dans le but de former un individu en vue de l'éveil la vocation pour les bienfaits qu'offre la campagne.

I. INTRODUCCIÓN

Una de las formar de educar el espíritu del hombre es mediante la educación, este conlleva un proceso permanente tanto social, personal y cultural, que lo lleva por la senda de potenciar valores, sentimientos y convicciones orientándolo hacia un proyecto de vida futurista, siendo la base la familia y un segundo elemento la escuela entre rector del conocimiento. En dicho recinto y de la mano del profesorado emprende el aprendizaje que permanecerá para toda la vida.

Es por ello que, la teoría de la educación pretende explicar, comprender y normativizar la acción en las diferentes prácticas educativas, incluye ramas como la pedagogía, el currículo, el liderazgo, el aprendizaje, entre otras; que aportan los saberes necesarios y que garantizan una sociedad receptora del conocimiento, la cual contribuye al desarrollo social, cultu-

ral, político y económico de la humanidad en el globo terráqueo, considerando la aplicación permanente de los valores, derechos, deberes, sana convivencia y calidad de vida de todos los seres humanos. Por tal motivo, se constituye en un catalizador para promover acciones que fomenten el desarrollo y por ende la cohesión general de la sociedad.

La pedagogía como ciencia pretende la formación constante del ser humano, la cual esta intrínseca en los diferentes factores relevantes de las ciencias de la educación. Al respecto, Mialaret (1977) menciona tres categorías de factores que analizan y comprenden los hechos y situaciones de la educación que constantemente indagan sobre dimensiones específicas buscando la alineación integral del ser humano.

En este sentido, hay factores que dependen de las condiciones generales y locales de la institución, los cuales estudian la educación como la historia de la pedagogía comparada, demografía escolar, sociología educativa, uniéndose las ciencias de la comunicación, la didáctica, fisiología y las ciencias de los métodos y las técnicas pedagógicas, las ciencias de la evaluación, cuyas condiciones determinan la realización de la institución educativa. En este mismo orden, otras ciencias también ofrecen sus aportes como la filosofía de la educación y la planificación ayuda a reflexionar y valorar los distintos eventos futuros en las diversas categorías del contexto escolar.

A lo anterior se le unen los planteamientos de Galván (2020) efectuó una investigación vinculada con la educación rural en América Latina, expresó que a estos espacios no se le ha dado una relevancia práctica, ni se materializan las políticas que favorezcan este sector, el cual le aporta a la sociedad un conjunto de bondades que tienen que ver con la agricultura, ganadería, flora, fauna y una rica cultura que viene producto de la tradición. Conjuntamente, evidenciándose de forma notoria una amplia brecha en la calidad de la formación frente a la educación urbana, dado que los niveles de infraestructura, conectividad, ambientes de aprendizajes óptimos y servicios públicos son muy incipientes en el campo y muy desarrollados en las ciudades.

Estos elementos tienen como referencia al observar los resultados de las pruebas evaluativas externas como las pruebas pisa, realizadas por los países pertenecientes a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), en donde los países de Latinoamérica están los inferiores resultados. Así mismo, según un estado del arte realizado en México por Rebolledo y Torres (2019) la investigación educativa desarrollada en zona rural de los países latinos es muy naciente y parece estar vinculada a tres componentes en su poco desarrollo, como es una mirada urbano- céntrica que predomina en algunos acercamientos analíticos, la centralidad de la educación indígena ha postergado el estudio de procesos educativos que ocurren en escuelas rurales con población diversa y la tercera razón se relaciona a la proliferación de estudios historiográficos sobre educación rural, en detrimento del análisis de la problemática actual.

La escuela tradicional aparece en Europa en el siglo XVII con una doctrina político – social del liberalismo, con tendencias pedagógicas que actualmente redundan en muchos contextos educativos de la zona rural de muchos países latinos, caracterizados con criterios de que es la escuela, la institución social encargada de la educación pública, la cual tiene la misión de la preparación intelectual y moral de los educandos; para ello el profesor asume el poder y la autoridad como transmisor del conocimiento quien impone obediencia y disciplina, que ha trascendido por más de un siglo y aún persiste hoy en día en muchas lugares del mundo.

Ahora bien, a diferencia de la escuela tradicional, Martínez (2004) define a la escuela competitiva "como un modo singular de modernización educativa caracterizado por la integración de la educación, la escuela y el maestro a la lógica planteada por la globalización de la sociedad" (p.12). Esta escuela competitiva busca generar calidad en la educación, pensando siempre en la universalización y uso intensivo del conocimiento capaz de generar valor agregado en ciertos aprendizajes considerados significativos.

Echando un vistazo, a los modelos de educación más representativos para la población rural en Colombia en la década pasada y en la actual, Perfetti (2003) describe los programas de escuela nueva, aceleración del aprendizaje, telesecundaria, postprimaria rural, sistema de aprendizaje tutorial, servicio de educación rural, programa de educación continuada (CAFAM) y proyecto educativo rural (PER). Igualmente, Perfetti, Leal y Arango (2011) hacen apología a la necesidad de la formación de los docentes rurales en cuanto a la formulación de prácticas y objetivos que les permitan atender las necesidades educativas del sector, teniendo en cuenta la adecuación al medio rural, de manera que los estudiantes adquieran habilidades para su diario vivir.

En articulación con lo expresado, la prácti-

ca docente en el contexto rural, es todo un reto puesto que debe asumir uno de los compromisos más importantes, el de ser un líder comunitario y superar dificultares vinculadas con la dotación de recursos didácticos, movilización del hogar hasta la escuela, infraestructura deficiente, políticas incumplidas, pero con una mística por servir y dar lo mejor de sí. A estas ideas se le unen los planteamientos de Zinza (2021) sostiene que "el ejercicio de enseñar o acto en el ambiente de aprendizaje, esta articulado con diversas estrategias que le permitan ofrecer una formación de calidad, generando cambios significativos en los individuos" (p.10). Al internalizar estos pensamientos, cuando se trata de educar los límites merman, puesto que lo principal es brindar posibilidades para el futuro y con el acompañamiento de la familia como primera escuela, rumbo al mejoramiento de las condiciones de vida de quienes habitan estos territorios.

En atención a lo expresado, una de las instituciones donde se evidencia un historial afín a lo narrado, es la comunidad educativa Ernesto Rincón Ducón, la misma se encuentra ubicada en el departamento de Arauca, Municipio de Tame, específicamente en la zona rural, Vereda el Botalón. Desde la experiencia como docente, reflexiono sobre las técnicas que usan los profesores para explicar y evaluar los contenidos que se deben orientar en esta modalidad, encontrando vacíos por falta de una práctica docente de calidad, pero también los planes de estudios en los últimos años no han cambiado, se mantienen igual, por lo tanto, se repiten los mismos patrones de enseñanza.

Dejando a un lado la motivación, creatividad, avocarse a ofrecer herramientas para la vida, por otra parte, la familia como primera escuela no le da importancia a la educación de los hijos, que estos sean protagonistas de su propio aprendizaje. Es por ello que este articulo tiene como por propósito destacar la trascendencia de la Educación Media Técnica y sus significaciones desde los actores sociales en el contexto rural, desde una mirada integradora, la educación es un asunto de interés para todos los actores educativos, siendo el Estado el garante de promover una transformación fundamental para toda la sociedad, puesto que su acceso busca incrementar y llevar a todos los niveles los servicios educativos.

II. DESARROLLO

R*elevancia de la educación competitiva en el contexto rural*

Desde todas las latitudes, la educación se vislumbra como una herramienta para el desarrollo de los pueblos, por lo tanto forma parte de la humanidad misma, asumida desde una actitud proactiva para la reconstrucción de un futuro colectivo. En este mismo orden, factores claves como la escuela, familia y comunidad, propician una transformación en la vida de los individuos. Actualmente, la educación es vista como de los arraigos que tienen las sociedades para la interdependencia que influya en la preservación de sus culturas, que pasan de generación en generación.

En el marco de lo expuesto, se traen los planteamientos de Díaz y Alemán (2007), señalan que la educación "es un elemento integrador y dinamizador que le permite al individuo promover, preservar y desarrollarse como persona y profesional" (p.6). Dicho de otro modo, crear las bases para capacitar las nuevas generaciones implica un proceso holístico que garantice educar bajo pautas que brinden una senda que se corresponda con las necesidades de la sociedad.

Es por ello que, para garantizar el derecho a la educación, el Estado configura una conjunto de normativa que permitan igualdad de oportunidades, tal es el caso de las zonas rurales, territorios alejados de la población urbana, pero que los actores sociales docentes, estudiantes, familia, gobiernos locales han luchado para conseguir una mejora en la formación de los niños y jóvenes, de allí que son constituidas con un gran valor social y educativo. A lo anterior se le unen las ideas de Rivera (2017), argumenta que "la educación rural es aquella que construye una identidad bajo modelos humanos en valores, que fungen como un motor para una vida futura" (p.5). Ante este escenario, bajo esta mirada ayuda al hombre a formarse para vivir responsablemente e iniciar eficientemente hacia un mundo competitivo.

Resulta oportuno mencionar que, la competitividad tiene su origen hacia la década del Siglo XVIII, siendo su precursor el economista Adam Smith combinado la filosofía, historia, ética y psicología, lanzando su teoría comercial y productiva, de allí que, se le conoce como el padre de la economía. Para inicios de la década del Siglo XIX aparece en este escenario el británico, lógico y también economista John Stuart Mill, retomando los pensamientos de Smith y luego el judío, periodista, intelectual, filósofo y sociólogo Karl Heinrich Marx (Carlos Enrique Marx) expuso unas ventajas del mundo competitivo,

naciendo en el año 1970 el término competitividad, término que ha desplegado, sino diversificado al ámbito político, empresarial y académico.

Para profundizar sobre la competitividad, se citan los argumentos de Zamora (2014) expresa que "consiste en un conjunto de acciones hacia la producción y requiere de habilidades cognitivas para incrementar la participación en los mercados" (p. 196). En otras palabras, para lograr aumentar la productividad el ser humano debe potenciar sus talentos, permitiendo la operatividad y progreso. En este mismo orden, al parafrasear las ideas de Venga (2020) revela que, mantenerse en el mercado, caso educativo representa todo un desafío para los actores sociales, ofrecer un servicio que se articule con las propuestas laborales nacionales, departamentales y locales.

Rasgos más representativos de la práctica docente

Debe señalarse que, el rol que ejerce el educador dentro de la sociedad está vinculado con la comprensión del fenómeno educativo, luchando por conducir y transformar las realidades sociales, otorgándole madurez, unidad y cohesión a la vida del individuo. Resulta oportuno citar lo propuesto por Contreras (2019), indica que la práctica docente "está relacionada con la gestión, acción, decisión, negociación y compromiso del proceso educativo" (p.2). Teniendo en cuenta estas ideas, la gestión pedagógica estaría dirigida hacia una enseñanza significativa.

Cabe agregar lo dicho por Rico y Ponce (2021), sostienen que durante la práctica docente "debe distinguirse cuatro (4) competencias: técnicas, metodología, sociabilidad y formas de organización" (p.1). Bajo estas luces, la acción pedagógica toma una relevancia reflexiva/cognitiva que incluye considerar la educación como un acto de esperanza, configurándose como un universo emblemático movido por creencias. Reviste importancia decir que, las situaciones de aprendizaje las debe gestionar desde la competitividad y el trabajo en equipo, afrontándolos éticamente y de manera transversal.

Es por ello que en pleno Siglo XXI, el ejercicio de la profesión docente está vinculado con las distintas formas de participación para desarrollar los contenidos, condicionando la relación profesor/estudiante, teniendo como fin la formación integral del individuo. En armonía con lo puntualizado Callealta, Donoso y Sánchez (2020), detallan que "de la práctica docente depende el cambio educativo, refleja la corresponsabilidad al implementar políticas que vayan acorde con las necesidades de contexto" (p.85). En otras palabras, se aboga por una transformación social del estudiantado vinculado con la mano de obra calificada que amerita el país.

Al profundizar su funcionalidad, la sociedad reclama una respuesta capaz de solventar las distintas complejidades, es por ello que, la profesión docente representa un foco de atención, capaz de acoplar un sistema tan obligatorio como el educativo, emergiendo con sentido cívico y crítico, capaz de suscitar el desarrollo, conocimientos y valores del estudiantado. Al respecto García (2023), indica que, para "asumir funciones así como responsabilidades dentro de la institución, recae principalmente en el docente como uno de los pilares" (p.12). Complementando esta postura luego los dos siguientes escuela y familia se han encargado de preparar, socializar y criar las nuevas generaciones.

Significancia de la educación media técnica

Es oportuno mencionar que, prepara al estudiantado para la vida laboral, se logra mediante la educación media técnica, permitiendo potenciar las capacidades, motivaciones, habilidades en varios campos del saber: finanzas, agropecuaria, ecología, turismo, minería, industria, recreación, comercio. Con la finalidad que el individuo prosiga al nivel superior, emprenda un proyecto o formar parte del talento humano de alguna empresa. Por consiguiente, en la Ley de Educación 115 de 1994 establece que la educación media constituye el avance y culminación, así como consolidación de los primeros niveles, por lo tanto, los grados diez (10°) y once (11°) poseen como fin la preparación del escolar para la comprensión de la realidad, fomentar valores universales y prepáralos para el trabajo o educación superior pública o privada.

En atención a lo expuesto, en la educación media técnica las actividades prácticas representan la columna vertebral sobre todo las vinculadas con las tecnologías, y ciencias esenciales para la incorporación de la mano de obra calificada tanto de servicio como productiva. Para establecer un marco de referencia con lo mencionado, Ramírez (2022), señala que la educación media técnica "consiste en capacitar a la persona para colaborar con el progreso de las regiones y sociedad misma" (p.61). En otras pa-

labras, valorizar el trabajo humano, con base en la educación, ofreciendo posibilidades de una mejor calidad de vida de las familias. Igualmente, dicha formación es concebida como un instrumento mediante el cual hombres y mujeres recrean realidades transformadoras.

La sociedad cambiante va impulsando a los sistemas educativos a ofrecer respuestas en cuanto al campo laboral, puesto que cada individuo debe adaptarse al carácter temporal que tiene el trabajo, por eso debe cosechar unas competencias que le permitan desarrollarse frente a las incertidumbres que se vislumbran en el escenario económico del país. En este mismo orden, desde la escuela el docente debe vincular su acto pedagógico con lo laboral, vencer la fractura entre la práctico/teórico, debido que intelectualmente las capacidades de gestionar, leer, razonar, escribir, trabajo colaborativo, creatividad e ingenio son relevante cuando se ingresa al campo de trabajo.

Desde la concepción de Perrenoud (2004), visualiza la educación técnica "como la labor de instruir" (p.54). Conviene precisar que, entre los elementos significativos vivenciados se encuentran: las metodologías de enseñanza, centrados en el estudiante, demostraciones, preparación de experimentos, repeticiones, exposiciones, proyectos productivos, trabajo grupal, que abren caminos hacia la conciencia reflexiva y crítica.

Enfoque teórico de Durkheim a la sociología de la educación (1985)

Es importante señalar que, uno de los elementos del desarrollo del individuo son las relaciones interpersonales, las mismas inician durante la infancia, siendo la sociología educativa la encargada de analizarlas y estudiarlas. Es por ello que, uno de sus representantes fue el filósofo, pedagogo, sociólogo francés Émele Durkheim, estableció académicamente la sociología, uniéndosele Max Weber y Kal Marx. En su obra Las reglas de método sociológico Durkheim (1985), sostiene que "para estudiar los hechos sociales el hombre se apoya en la sociología, constituyéndose como una herramienta para la educación" (p.38). Esta argumentación, conlleva a tener una perspectiva globalizada u holística de lo que significa la sociedad, humanamente no se puede vivir en solitario, sino que siempre se necesita estar acompañado, interactuando tanto con el medio natural como con los demás.

En este marco descriptivo el mencionado autor también expresa, el mecanismo no es una alternativa para los pueblos, que las comunidades deben basarse en su conciencia común y su cohesión solidaria, generando una relación de interdependencia que se realiza en el campo laboral o de trabajo. A la par de lo narrado, Carmona (2020), expresa que "el individuo es un ser social/natural, determinado por la realidad que le rodea" (p. 17). Bajo esta óptica, la sociedad ejerce una influencia en la vida de la persona que lo lleva a comprender que educarse, formarse y capacitarse es la alternativa as viable para su futuro.

El aporte que ofrece esta teoría a la investigación, los actores educativos iniciando por el Estado y terminando con la sociedad, serían los garantes de garantizar una formación con conciencia colectiva, siendo el docente y familia los encargados de cultivar valores, normas y principios que eviten el individualismo, conformando una fuerza que educa la voluntad y convivencia sana. La comprensión de estos argumentos, revelan que la escuela debe incentivar proyectos progresistas que consoliden socialmente la vida laboral del estudiantado.

III. METODOLOGÍA

Debe señalarse que, la investigación se construye mediante procesos que le permitan al investigador, acercarse a la realidad estudiada, para lo cual amerita de métodos que le permitan explicar y comprender el objeto de estudio. Por tal motivo direccionar el estudio tiene su justificación en lo propuesto por Méndez (2006), indica que "el acercamiento a la realidad, parte de los saberes, vivencias y conocimientos del hombre, expresados lógicamente" (p.6). Por tal motivo, científicamente el investigador, emprende la búsqueda e interpretación de las conductas, relaciones y experiencias de los actores sociales implicados, para ir recreando una nueva realidad.

Se asume una concepción cualitativa, desde la visión de Martínez (2014), la define como "la capacidad que tiene el investigador para comprender los fenómenos sociales, otorgándole un sentido y significado con base en la experiencia de los actores" (p.87). En otras palabras, el entorno natural ofrece una variedad de prácticas que encaminan al investigador a comprender los eventos, de manera integrada, como fruto de una dialéctica entre el objeto conocido y el conocedor, partiendo siempre de los significados que se le imprimen a las acciones.

Con base en lo anterior, Pérez Serrano (1994), describe el hecho acontecido desde el paradigma interpretativo señalando que "el investigador acude a un conjunto de posibilidades intersubjetivas captadas desde la experiencia, saberes y conocimientos descriptivamente" (p.71). Describir la vida cotidiana con base en estos planteamientos, permitirá representar tal cual viven y perciben los actores el fenómeno estudiado. Esteban (2003), alude que "epistemológicamente tiene sus bases en el construccionismo propio de las vivencias del individuo" (p.123). El individuo genera un aprendizaje que deviene del contexto cultural y social

Para este cometido, se acude al método fenomenológico, fundamentado en los sucesos y experiencias de la vida del hombre y en sus complejidades, de aquellos que no se pueden cuantificar. Parafraseando lo dicho por Huseerl (1998) el hombre pretende explicar la esencia, naturaleza y veracidad de los fenómenos sociales, teniendo el reto de reflexionar desde las ciencias humanas, el sentido profundo de sus acciones. Por su parte Heidegger (2006) argumentó que la fenomenología "coloca énfasis en el estudio de los fenómenos, percibiendo tal cual como pasan los hechos, viéndolos desde lo científico y verdadero" (p.99). Apostando por estudios profundos llegando a la raíz, concretando la experiencia de las cosas tal cual son.

Para recabar la información se apoyará en cuatro (4) actores sociales docentes la misma se hará aplicando la entrevista semiestructurada, confiando en sus conocimientos, vivencias y experiencias, como instrumento se usará un guión de preguntas abiertas. Entre las técnicas para procesar la información se utilizarán: categorización, estructuración, triangulación y teorización.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

A partir de un conjunto de discernimiento sobre la temática desarrollada la educación media técnica y práctica docente en el contexto rural, es oportuno mencionar que, el educador es uno de los actores principales en el ámbito educativo, el mismo cumple una función valiosa, la de educar. Su transcendencia es asumida con valentía colocando en el centro la educación del individuo. Desde esta perspectiva, los profesores del área rural, reflexionan sobre la praxis como una forma de generar innovaciones y cambios en las formas de enseñar y de aprender.

En atención a este señalamiento uno de los hallazgos relevantes de compartir es que, la escuela en los territorios rurales se convierte en un espacio para hacer comunión, reconstruir hábitos, experiencias, por lo tanto amerita de nuevas relaciones y de un intercambio simbólico para actualizar los saberes y conocimientos en un mundo que ofrece un océano de información que el habitante de estas zonas no alcanza a digerir con rapidez, es por ello que, el docente abre un horizonte donde se valore lo propio y autóctono del campesinado.

Vale subrayar que, actualmente hay que realizar una mirada interna en el quehacer del docente, como una forma de discernir que aporte se le está ofreciendo a los niños y jóvenes de estas comunidades, siendo el docente uno de los principales actores del proceso de enseñanza. Se quiere significar que, las estrategias y acciones deben estar orientadas a potenciar las habilidades, destrezas, vivencias, experiencias y conocimientos del individuo, como parte de su formación para la vida.

Otro aspecto distintivo, el docente en su accionar, va desarrollando habilidades de liderazgo, razón por la cual deben estar encaminadas hacia el cumplimiento de los objetivos trazados acorde con las necesidades de la población estudiantil. A partir de lo expuesto, cuando los Estados establecen las políticas en materia educativa algunas no se adaptan a los contextos, generando pérdida de tiempo y desviando la atención de acciones importantes como es la labor pedagógica. Es por ello que, el rol que ejerce el directivo es vital, para demostrar que la gestión realizada esta marcada por un liderazgo inclusivo, donde todos participan.

Al recoger los ejes centrales del análisis realizado, el profesorado tiene un gran reto el de formar la mente y el corazón del individuo, implica fortalecer las capacidades sociales, académicas y de convivencia, respondiendo a los requerimientos de la convivencia diaria. Valorarla, es uno de los indicadores que le permite a las instituciones educativas reflexionar sobre cómo está realizando sus actividades, generando un diálogo constructivo entre los actores familia, escuela y estudiantes, incidiendo positivamente en su enseñanza.

V. CONCLUSIONES

Es oportuno mencionar que, para la década de 1990 Colombia inicia un conjunto de reformas como un mecanismo para la refundación del sistema educativo, buscaba la regularización e implementación de sistemas de acreditación

y ofertas educativas para los profesores, caracterizando la realidad para aquella época. Como parte de las consideraciones finales de esta producción escrita la cual estuvo enmarcada en: Destacar la transcendencia de la Educación Media Técnica y sus significaciones desde los actores sociales en el contexto rural, se emiten las siguientes valoraciones, producto de la lectura, análisis, síntesis, experiencias y conocimientos en dichos temarios:

Los desafíos en términos de calidad educativa es uno de los asuntos de interés para los actores sociales, puesto que la práctica docente sería el centro para la formación del individuo. Pero la profesionalización y actualización corre por parte del mismo profesor que se las ingenia para estudiar y cumplir con sus obligaciones. A pesar que, el Estado colombiano ofrece una serie de razones para atender las necesidades del educador rural y el impacto que pueda tener tanto en la enseñanza, la vida personal y comunitaria, no se llega a materializar en gran parte. Por lo tanto, el docente que labora en estos territorios debe poseer una formación especial, que logre concatenar sus conocimientos con las situaciones cotidianas.

En este mismo orden explicativo, debe enfrentar una serie de limitaciones relacionadas con la ética, moral, salarios y condiciones laborales, para poder responder y ofrecer una formación de calidad. En virtud de lo expresado, la historia de la docencia en Colombia, se considera un acontecimiento práctico y singular que llegó para articular el aprendizaje con la calidad educativa, redefiniendo una conducta legítima, necesaria y universal del profesional que intenta cruzar por tres vías prever, moralizar y gestionar.

En cuanto a la competitividad articulada con el directivo, docente, estudiantes y familia, favorece el aprendizaje cuando se trabaja de manera colaborativa, por lo tanto, se utilizan estrategias de quipo como una forma de potenciar dicho aprendizaje diariamente. Los resultados académicos serán verificados en la práctica, no necesariamente con las evaluaciones, se complementan con la dinámica que llevan las instituciones y el docente en el aula de clase, originando un cambio en dos (2) ejes maestro/enseñanza y competencias/aprendizaje usados trasversalmente para obtener mejores resultados.

Cuando se analiza con rigor la contextualización de la realidad estudiada, se puede decir que, el Estado debe formar al educador que trabaja en las escuelas rurales, con la finalidad de formar un individuo con miras hacia despertar la vocación por las bondades que ofrece el campo. Debido que, se consideran espacios vulnerables, por su lejanía y las políticas sociales y educativas tardan en llegar, haciendo que sus pobladores se vean en la necesidad de centrarse en las labores del campo, dejando atrás la formación y educación de los hijos.

Aportes de la investigación

Desde una mirada integradora, la educación es un asunto de interés para todos los actores educativos, siendo el Estado el garante de promover una transformación fundamental para toda la sociedad, puesto que su acceso busca incrementar y llevar a todos los niveles los servicios educativos. En lo que respecta al contexto rural, se trabaja para ir mermando las brechas y desigualdades que marcan la calidad de la enseñanza, las cuales comienzan a temprana edad. En este marco valórico, dicha investigación propone una ruta a los actores educativos de la institución Educativa Técnica Agroempresarial Ernesto Rincón Ducon, la posibilidad de educar un individuo tolerante, responsable, solidario, comprometido con sus conocimientos, vivencias y experiencias, convirtiéndose en eje central para el desarrollo pleno de sus capacidades.

Entre los aportes que ofrece se destaca el educativo, se construye en comunidad docente, familia y escuela, quienes se unen para aportar avances que mejoren los ideales que se tienen sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando acciones que amplíen la cobertura y calidad de la educación, en otras palabras, invertir en la juventud es un tesoro que se debe cuidar, formar, educar garantizando grandes ideales como parte del patrimonio cultural.

Socialmente, pretende construir espacios para resaltar los valores como parte de las convicciones que se tienen los actores sobre la formación del ser humano, reflexionar desde dentro institución Educativa Técnica Agroempresarial Ernesto Rincón Ducon ofreciendo sentido y significado, sirviendo como agente instructor para la comunidad, puesto que parte de su misión es ofrecer un quehacer pedagógico integrando procesos que logren el mejoramiento de la dignidad humana.

Teóricamente, el investigador inicia un conjunto de consultas vinculadas con educación competitiva, práctica docente y Educación Media Técnica Rural, ofreciendo argumentaciones útiles profesional e institucionalmente generán-

dose un insumo referencial de consulta. Igualmente brindar lineamientos que permiten la actualización del profesorado produciendo nuevos abordajes conceptuales como parte del estudio. En esta misma línea políticamente, el estudio está vinculado con el Plan Nacional Decenal de Educación 2016-2026, elaborado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2017), por tener un carácter participativo e incluyente brinda un itinerario para avanzar en la calidad del sistema educativo, es por ello que la vinculación de la temática es con el "Octavo Desafío Estratégico: dar prioridad al desarrollo de la población rural a partir de la educación" (p. 59).

REFERENCIAS

Callealta, L.; Donoso, M. y Sánchez, N. (2020). El docente en la actualidad: competencias y formación inicial como ejes prioritarios en su construcción identitaria. (Revista en Línea). Revista de Estilos de Aprendizaje /Journal of Learning Styles. Universidad de Nebrija. Disponible en: https://revistaestilosdeaprendizaje.com/article/download/1880/2882/4914 (Consulta: 2024, agosto 28).

Carmona, L. (2020). La Pedagogía de Emile Durkheim. (Revista en Línea). Revista Panamericana de Pedagogía n. 30 (2020): 11-18. E-ISSN2594-2190. Saberes y quehacer del pedagogo. Disponible en: https://revistas.up.edu.mx/RPP/article/download/2018/1702/4859 (Consulta: 2024, agosto 28).

Contreras, Y. (2019). La práctica docente y sus dimensiones. (Revista en Línea). Valoras UC. Disponible en: https://iescapayanch-cat.infd.edu.ar/sitio/wp-content/uploads/2020/03/La_practica_docente_y_sus_dimensiones.pdf (Consulta: 2024, agosto 28).

Díaz, T. y Alemán, P. (2007). La educación como factor de desarrollo. (Revista en Línea). Revista Virtual Universidad Católica del Norte, núm. 23, febrero-mayo, 2008, pp. 1-15. Fundación Universitaria Católica del Norte Medellín, Colombia. Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/1942/194220391006.pdf (Consulta: 2024, agosto 25).

Durkheim, E. (1985). Las reglas de método sociológico. (Libro en Línea). Fondo de Cultura Económica México. Disponible en: https://acms.es/wp-content/uploads/2018/11/durkheim_emile_-_las_reglas_del_metodo_sociologico_0.pdf (Consulta: 2024, agosto 25).

Esteban, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones, India: McGraw-Hill/Interamericana de España.

Galván, L. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. (Revista en línea). Márgenes, Revista de Educación de la Universidad de Málaga, 1 (2), 48-69. Disponible en: https://revistas.uma.es/index.php/mgn/article/download/8598/10136?inline=1 (Consultado: 2024, junio 08)

García, R. (2023). Significado del desempeño docente desde la didáctica en la institución educativa Andrés Bello de Bochalema (Un acercamiento teórico a la calidad educativa) (Tesis doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/600/542 (Consulta: 2024, agosto 15).

Husserl, E. (1998). Invitación a la fenomenología. Barcelona: Paidós.

Heidegger, M. (2006). Introducción a la fenomenología de la religión. México: Fondo de Cultura Económica.

Ley General de Educación. (LGE, 1994). Ministerio de Educación Nacional (MEN). (Documento en línea). Recuperado en 19 de agosto 2024 de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

Martínez, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización en américa latina. (Libro en línea). Disponible en:https://books.google.com.co/books?id=gM1UvgPZMlUC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. (Consultado 2023, septiembre 13)

Martínez, D. (2014). La responsabilidad social corporativa en las instituciones educativas. (Revista en Línea). Estudios Sobre Educación, 27, 169-191. Disponible: https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/491 (Consulta: 2024, septiembre 02).

Mialaret, G. (1977). Ciencias de la Educación. Oikos-tan. S.A. Ediciones España.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) Plan Nacional Decenal de Educación 2016 – 2026 (PNDE). (Documento en línea). Disponible en: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-392916_recurso_1.pdf. (Consulta: 2023, agosto 12)

Méndez, C. (2006). Metodología. Diseño y desarrollo del proceso de investigación. (3ra. Edición). Mc Graw Hill. Bogotá: Colombia.

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. (Documento en Línea). Disponible en: https://fundaec.org/wp-content/uploads/2021/01/Perfetti-M.-2003.-Estudio-sobre-la-Educacion-para-la-poblacion-rural-en-Colombia.-Proyecto-FAO-UNESCO-DOGCS-ITALIA-CIDE-REDUC.-pp.-164-216..pdf (Consultado 2023, septiembre 13)

Pérez Serrano, G. (1994). Investigación Cualitativa I: retos e interrogantes. Editorial La Muralla. S.A.
Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Barcelona, España: Grao.
Ramírez, C. (2022). Responsabilidad social en la educación media técnica: Un constructo para el contexto educativo colombiano. (Tesis doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Disponible en: https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/181/181 (Consulta: 2024, agosto 19).
Rico, M. y Ponce, A. (2021). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. (Revista en Línea). Revista mexicana de investigación educativa, vol. 27, núm. 92, pp. 77-101, 2022.Consejo Mexicano de Investigación Educativa A.C. Disponible en: https://www.redalyc.org/journal/140/14070424004/html/ (Consulta: 2024, agosto 29).
Rebolledo, V. y Torres, R. (2019). Estado del Arte de la educación rural en México (2004-2014). (pp. 32-83). México: Universidad Iberoamericana, A.C. RIER.
Rivera, A. (2017). El rol de la educación en la sociedad actual. (Revista en Línea). Sinergias educativas. Grupo Compás, Ecuador ISSN-e: 2661-6661. Periodicidad: Semestral vol. 3, núm. 1, 2018. compasacademico@icloud.com. Disponible en: http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821585002/3821585002.pdf (Consulta: 2024, agosto 25).
Venga, S. (2020). Competitividad en el Aula: Un Estudio de Caso con Grado Séptimo. (Revista en Línea). Educación Y Ciencia, 26, e10345. https://doi.org/10.19053/0120-7105. eyc.2022.26. e10345. Disponible en: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/educacion_y_ciencia/article/download/10345/11732 (Consulta: 2024, agosto 19).
Zamora, J. (2014). La Competitividad Educativa. (Revista en Línea). Revista In Vestigium Ire. Vol. 8, PP. 194-204. Disponible en: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7883715.pdf(Consulta: 2024, agosto 25).
Zinza, R. (2021). Una Práctica Docente en el sector rural. (Revista en Línea). Revista RUNIN Informática, Educación y Pedagogía. No. 11–julio de 2021. Disponible en: https://revistas.udenar.edu.co/index.php/runin/article/view/6720/7420 (Consultado: 2024, julio 08)

APRENDER JUGANDO: BINOMIO DE LA MOTRICIDAD FINA EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE PREESCOLAR.

Florinda Becerra Villamizar
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
florindabv29@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 210 - 219
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La investigación realizada por Florinda Becerra Villamizar se centra en el desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas de preescolar a través de actividades lúdicas, destacando su importancia para el crecimiento integral de los infantes. Se citan a varios autores como Shunta y Chasi (2023) y Ruiz (2017), quienes subrayan que la motricidad fina es esencial no solo para la ejecución de tareas cotidianas, sino también para el desarrollo social y emocional. Utilizando un enfoque cualitativo y la metodología hermenéutica, se llevó a cabo un estudio en un aula de preescolar, donde se observaron las interacciones entre educadores y niños durante el juego. Las técnicas de recolección incluyeron la observación participante y entrevistas semiestructuradas. Los resultados revelaron que las actividades lúdicas no solo mejoran las habilidades motoras finas, sino que también fomentan la creatividad, la autoconfianza y habilidades sociales como el trabajo en equipo y la empatía. Las conclusiones destacan la necesidad de personalizar la enseñanza y promover un ambiente inclusivo que permita a cada niño desarrollarse según su propio ritmo. Además, se sugiere que futuras investigaciones se orienten hacia la capacitación de educadores y la colaboración entre familia y escuela para potenciar el desarrollo de la motricidad fina. Esta investigación resalta la relevancia del juego como herramienta educativa en la formación integral de los niños en edades tempranas.

Palabras clave:
motricidad fina, desarrollo infantil, juego, educación preescolar, habilidades sociales.

LEARNING THROUGH PLAY: THE FINE MOTOR SKILLS BINOMIAL IN PRESCHOOL CHILDREN.

ABSTRACT

The research conducted by Florinda Becerra Villamizar focuses on the development of fine motor skills in preschool children through playful activities, highlighting their importance for the holistic growth of infants. Various authors, such as Shunta and Chasi (2023) and Ruiz (2017), are cited, emphasizing that fine motor skills are essential not only for performing everyday tasks but also for social and emotional development. Utilizing a qualitative approach and a hermeneutic methodology, a study was conducted in a preschool classroom, where interactions between educators and children during play were observed. Data collection techniques included participant observation and semi-structured interviews. The results revealed that playful activities not only enhance fine motor skills but also foster creativity, self-confidence, and social skills such as teamwork and empathy. The conclusions highlight the need for personalized teaching and the promotion of an inclusive environment that allows each child to develop at their own pace. Additionally, it is suggested that future research should focus on the training of educators and collaboration between families and schools to enhance the development of fine motor skills. This research underscores the relevance of play as an educatio-

Key words:
fine motor skills, child development, play, preschool education, social skills.

nal tool in the integral formation of children in early ages.

APPRENDRE PAR LE JEU : LE BINOME DE LA MOTRICITE FINE CHEZ LES ENFANTS D'AGE PRESCOLAIRE.

RÉSUMÉ

Les recherches de Florinda Becerra Villamizar portent sur le développement de la motricité fine chez les enfants d'âge préscolaire à travers des activités récréatives, soulignant leur importance pour le développement global des enfants. Plusieurs auteurs sont cités, tels que Shunta et Chasi (2023) et Ruiz (2017), qui soulignent que la motricité fine est essentielle non seulement pour l'exécution des tâches quotidiennes, mais aussi pour le développement social et émotionnel. En utilisant une approche qualitative et une méthodologie herméneutique, une étude a été menée dans une classe préscolaire, où les interactions entre les éducateurs et les enfants pendant le jeu ont été observées. Les techniques de collecte de données comprenaient l'observation participante et des entretiens semi-structurés. Les résultats ont révélé que les activités récréatives améliorent non seulement la motricité fine, mais favorisent également la créativité, la confiance en soi et les compétences sociales telles que le travail d'équipe et l'empathie. Les résultats soulignent la nécessité de personnaliser l'enseignement et de promouvoir un environnement inclusif qui permet à chaque enfant de se développer à son propre rythme. En outre, il est suggéré que les recherches futures se concentrent sur la formation des éducateurs et sur la promotion de la collaboration entre les familles et les écoles pour améliorer le développement de la motricité fine. Cette recherche souligne l'importance du jeu comme outil éducatif dans le développement global des enfants dès leur plus jeune âge.

Mot clefes:
motricité fine, développement de l'enfant, jeu, éducation préscolaire, compétences sociales.

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la motricidad fina en la infancia es crucial para el desarrollo global de los niños, esta habilidad implica movimientos pequeños y precisos, esenciales para realizar tareas cotidianas como escribir, dibujar, comer y manipular objetos. Al respecto, Shunta y Chasi (2023) "la motricidad depende de la maduración y del tono muscular, factores que se manifiestan concretamente por las sincinesias movimientos parásitos que acompañan un gesto" (p.2). Es fundamental comprender que la motricidad fina no solo está ligada al desarrollo físico del niño, sino que también influye en su capacidad para interactuar con el entorno y aprender nuevas habilidades, es decir, la práctica regular de actividades que estimulen esta habilidad, como la pintura, el recorte o la construcción con bloques, puede potenciar no solo las destrezas manuales, sino también la concentración y la coordinación.

Desde esta perspectiva, fomentar un ambiente donde los niños puedan explorar y practicar estas habilidades de manera lúdica es esencial para su desarrollo integral y su confianza en sí mismos. De acuerdo con Ruiz (2017) refiere que: "el juego ha existido a lo largo de toda la historia de la humanidad y al igual que ha cambiado a lo largo del tiempo el concepto de infancia hasta verlo como lo vemos hoy en día" (p.7). En este contexto, el juego se convierte en una herramienta fundamental para potenciar la motricidad fina, ya que permite a los niños practicar y perfeccionar sus habilidades en un ambiente seguro, motivador y flexible. En este contexto, el juego se convierte en una herramien-

ta fundamental para potenciar la motricidad fina, a través de actividades lúdicas, los niños tienen la oportunidad de manipular objetos de diferentes formas, lo que les permite practicar y perfeccionar habilidades que son esenciales para su desarrollo cotidiano.

Cabe resaltar que, el juego proporciona un ambiente seguro, motivador y flexible donde los niños pueden experimentar sin el temor de cometer errores. Teniendo en cuenta a, Campero (2024) refiere que: "el juego representa una de las vías más cruciales a través de las cuales los niños adquieren conocimientos y habilidades esenciales." (p.2). Este ambiente les permite explorar su creatividad, resolver problemas y aprender a tomar decisiones, cuando los niños se involucran en el juego, su imaginación florece, y se sienten libres de experimentar con diferentes roles y situaciones, lo que a su vez fomenta su autoconfianza. La posibilidad de enfrentarse a nuevos desafíos y superarlos a través del juego les ayuda a desarrollar una actitud positiva hacia el esfuerzo y la perseverancia. Es importante destacar que el juego no solo beneficia el desarrollo motor, sino que también tiene un impacto significativo en el ámbito social y emocional. Como afirma, Rodriguez y Rosario (2023) "el desarrollo motor es el proceso de adquisición y perfeccionamiento de los movimientos corporales que permiten al individuo interactuar con el medio físico y social" (p.1). Al jugar con otros niños, los pequeños aprenden a compartir, a colaborar y a comunicarse, estas interacciones les enseñan a manejar sus emociones, a empatizar con los demás y a desarrollar habilidades sociales que serán esenciales en su vida adulta. Por tanto, la capacidad de trabajar en equipo y de resolver conflictos de manera constructiva se cultiva en gran medida a través de experiencias de juego en grupo.

La investigación presentada en este artículo tiene como objetivo: Desarrollar habilidades de motricidad fina en niños y niñas de preescolar a través de actividades lúdicas que fomenten su desarrollo humano integral, este enfoque lúdico también contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, como la atención, la concentración y la memoria, así como al fortalecimiento de valores importantes como la responsabilidad y la empatía.

II. CONTEXTO TEMÁTICO Y ABORDAJE TEÓRICO

Motricidad fina

La motricidad fina es el conjunto de habilidades motoras que permiten el control y la coordinación de movimientos pequeños y precisos, esenciales en las actividades diarias. Durante la etapa preescolar, los niños desarrollan estas habilidades a través de actividades que implican manipulación de objetos y materiales, lo que refuerza su capacidad para interactuar con su entorno de manera autónoma y efectiva, de hecho, las investigaciones sobre motricidad fina han demostrado que el desarrollo temprano de estas habilidades está relacionado con el éxito académico y social posterior.

Empleando las palabras de, Cabrera y Dupeyrón (2019) destacan que:

> La motricidad fina es el tipo de motricidad que permite hacer movimientos pequeños y muy precisos. Se ubica en la Tercera Unidad funcional del cerebro, donde se interpretan emociones y sentimientos (unidad efectora por excelencia, siendo la unidad de programación, regulación y verificación de la actividad mental) localizada en el lóbulo frontal y en la región pre-central. (p.1)

Así, el aprendizaje de habilidades motoras finas influye en la capacidad de los niños para realizar tareas académicas y resolver problemas. En concordancia con lo anterior, la motricidad fina también juega un papel fundamental en el desarrollo emocional y social, ya que permite a los niños interactuar con su entorno y con los demás de manera más eficiente y segura. En la misma línea de pensamiento, el enfoque teórico de esta investigación se basa en la idea de que el desarrollo de la motricidad fina no es un proceso aislado, sino que está integrado con otras dimensiones del desarrollo infantil. Como resultado de lo anterior, se deduce que, como señalan Berrocal et al. (2022), "la motricidad fina se convierte en un factor investigativo importante dentro del proceso educativo en los niños y niñas, ya que estimular la parte motriz a temprana edad en los estudiantes" (p.13). A partir de estos hallazgos, se desprende que, de acuerdo con este enfoque, el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula de preescolar debe ser holístico, abordando tanto los aspectos motrices como los cognitivos, afectivos y sociales de los niños.

Por lo tanto, es fundamental que los educadores reconozcan la importancia de la mo-

tricidad fina; en este contexto, es crucial planificar actividades que no solo se centren en el desarrollo motor, sino que también involucren aspectos cognitivos, emocionales y sociales. Citando a Mejias et. al (2021) hace referencia en relacion a las actividades escolares:

> El buen desempeño de las actividades escolares también se puede ver afectado por la falta o mal desarrollo de las habilidades motoras que van ligadas al desarrollo de la motricidad fina, por ende, se debe buscar un desarrollo adecuado de las motricidades fina y gruesa buscando un buen desarrollo integral del niño. (p.26)

De esta manera, se les muestra a los niños que el aprendizaje no está segmentado, sino que las distintas áreas del conocimiento se entrelazan en su vida cotidiana. En concordancia con lo anterior, al fomentar esta conexión, los educadores también promueven una actitud positiva hacia el aprendizaje, esencial para el desarrollo a largo plazo de los estudiantes. De igual manera, cabe destacar que es importante que los padres y cuidadores estén al tanto de la relevancia de la motricidad fina y su influencia en el desarrollo integral de los niños. En este contexto, la colaboración entre el hogar y la escuela es esencial para desarrollar un ambiente de aprendizaje cohesivo. Por tanto, es esencial reconocer que la estimulación de la motricidad fina debe ser adaptada a las necesidades y capacidades individuales de cada niño. Al respecto, Coello (2021) afirma que "la estimulación temprana es considerada como un programa conducido al fortalecimiento de las capacidades cognitivas, socioafectivas, lingüísticas y psicomotrices en niños de edades comprendidas entre los cero y seis años" (p.1). En este sentido, es fundamental que los educadores estén siempre atentos a las diferencias individuales de cada niño, especialmente en el ámbito de la motricidad fina.

Aun cuando se reconoce que cada niño tiene un ritmo de desarrollo único, este puede verse influido por factores como la edad, la genética, las experiencias previas y el entorno. En este contexto, se subraya la importancia de una atención personalizada que considere todos estos elementos en el proceso educativo. De igual manera, cabe destacar que algunos niños pueden mostrar habilidades motoras finas desarrolladas de manera temprana, mientras que otros pueden necesitar más tiempo y apoyo para perfeccionarlas. Así, Macias et. al (2020) indican que "el desarrollo motor en los niños es de gran significación en el proceso de adquisición de las habilidades básicas de aprendizaje; mantener la capacidad de equilibrio, coordinación, orientación espacial y desarrollo de la pinza digital deben ser estimuladas de manera adecuada" (p.2). Por lo tanto, los educadores deben ser conscientes de estas diferencias y ajustarse a las necesidades de cada niño, proporcionando actividades que sean lo suficientemente flexibles como para acomodar estas variaciones en el desarrollo.

En concordancia con lo anterior, es clave que los educadores fomenten un ambiente inclusivo que promueva la participación activa de todos los niños, independientemente de sus habilidades o limitaciones. Reforzando esta perspectiva, un entorno inclusivo no solo garantiza que los niños se sientan aceptados, sino que también facilita el aprendizaje y el desarrollo de habilidades de motricidad fina. En este sentido, las actividades deben estar diseñadas para ser accesibles y atractivas, permitiendo que cada niño pueda participar a su propio nivel de habilidad. De igual manera, cabe destacar que esto incluye la adaptación de materiales, la modificación de las instrucciones y el uso de estrategias pedagógicas que permitan que todos los niños se involucren activamente en las tareas propuestas.

Un aspecto esencial en este proceso es la evaluación continua y el monitoreo del progreso de cada niño en cuanto a sus habilidades motoras finas. En consecuencia, se puede afirmar que esta evaluación debe ser un proceso constante, en el que los educadores observan el desempeño de los niños, identifican áreas de mejora y proporcionan retroalimentación. Para ilustrar lo anterior, la observación puede realizarse de manera formal o informal, a través de actividades diarias, juegos y ejercicios prácticos. A partir de estos hallazgos, se desprende que este monitoreo permite detectar a tiempo cualquier dificultad que pueda surgir, asegurando que el niño reciba el apoyo necesario para superar obstáculos y avanzar en su desarrollo.

Para aquellos niños que presenten dificultades específicas en el desarrollo de la motricidad fina, es fundamental ofrecer adaptaciones y recursos apropiados que les ayuden a progresar, estas adaptaciones pueden ser de diversa índole, como el uso de herramientas adaptadas (por ejemplo, lápices con un agarre especial o tijeras adaptadas), la implementación de tecnologías que faciliten la manipulación o incluso el ajuste de las tareas para que sean más accesibles. Gua-

mán et. al (2024)

> Estos recursos, al estar al alcance de los niños, les permiten explorar texturas, formas y colores de manera sensorial, fomentando así el desarrollo de habilidades motoras finas a través del juego. Además, la manipulación de estos elementos naturales establece un vínculo directo entre el niño y su entorno, despertando su curiosidad y respeto por el mundo que lo rodea. (p.5)

Es importante señalar que, al proporcionar estos recursos, los educadores aseguran que cada niño, sin importar sus desafíos, tenga la oportunidad de participar plenamente y avanzar en el desarrollo de sus habilidades motoras. Como resultado de lo anterior, se deduce que el objetivo de los educadores debe ser garantizar que todos los niños puedan desarrollarse plenamente en todas las áreas de su vida, incluyendo la motricidad fina. Con el objetivo de analizar un entorno inclusivo, una evaluación continua y adaptaciones apropiadas, los educadores pueden ayudar a cada niño a alcanzar su máximo potencial. A partir de estos hallazgos, se desprende que al enfrentar y superar los desafíos de manera individualizada, los niños no solo mejoran sus habilidades motoras finas, sino que además desarrollan confianza en sí mismos y en sus capacidades, lo que les permitirá enfrentarse a futuros retos con mayor seguridad y resiliencia.

Es menester destacar que comprender que la estimulación de la motricidad fina es un proceso dinámico y personalizado, que debe adaptarse a las características y necesidades de cada niño. Como afirma Bautista y Rodríguez (2024), "en las clases la motricidad es necesaria, porque estimula la actividad motriz de los alumnos y consigue una cierta madurez en cada movimiento básico, coordinación, motricidad, dirección lateral, manipulación de objetos, equilibrio" (p.11). En este sentido, la motricidad fina, que implica el control de movimientos precisos y coordinados de manos, dedos y otras partes pequeñas del cuerpo, es una habilidad esencial para el desarrollo de los niños. Sin embargo, es necesario considerar que, debido a las diferencias en el ritmo de desarrollo, cada niño progresa de manera única en esta área. Por lo tanto, los educadores deben ser conscientes de estas variaciones y estar preparados para ofrecer actividades que favorezcan la participación y el aprendizaje de todos, siempre que no se presione a los niños a seguir un mismo patrón.

En este sentido, es esencial que los educadores reconozcan las diferencias individuales que pueden influir en el desarrollo de la motricidad fina, factores como la edad, el entorno, la herencia genética y las experiencias previas pueden afectar la capacidad de un niño para realizar tareas motoras finas. Además, algunos niños pueden enfrentar desafíos específicos relacionados con condiciones físicas, neurológicas o de desarrollo, lo que podría requerir una atención especial. Por ello, el rol del educador no se limita a ofrecer actividades generales, sino que debe ser un facilitador que se adapte constantemente a las necesidades de cada estudiante. Para Gil, y Contreras, (2008) en su d artículo denominado habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada, explican que el desarrollo motriz tiene una intencionalidad y una finalidad, así lo explican en el siguiente texto:

> El fin del desarrollo motor es conseguir el dominio y control del propio cuerpo, hasta obtener del mismo todas sus posibilidades de acción. El desarrollo motriz va desde los movimientos reflejos primarios hasta llegar a la coordinación de los grandes grupos musculares que intervienen en los mecanismos de control postural, equilibrios y desplazamientos. (p,5)

Una manera eficaz de lograr esto es, en primer lugar, a través de la creación de un ambiente inclusivo que promueva la participación activa de todos los niños. En concordancia con lo anterior, un ambiente inclusivo no solo fomenta el respeto por las diferencias, sino que también proporciona recursos y apoyos que permiten a los niños desarrollar sus habilidades de manera óptima. De igual manera, las actividades deben ser flexibles, permitiendo que los niños elijan diferentes niveles de dificultad y utilicen herramientas que se ajusten a sus capacidades. De esta forma, se puede asegurar que todos los niños tengan la oportunidad de participar, sin importar sus limitaciones o habilidades previas.

Adicionalmente, es importante mencionar que los educadores deben tener en cuenta la importancia de una evaluación continua y un monitoreo cercano del progreso de los niños en relación con sus habilidades motoras finas. Como afirma Galeano y Leal (2019), "el desarro-

llo motriz fino permite a los niños interactuar con el medio que los rodea, relacionarse en los distintos ambientes, como la vida familiar y social, adquiriendo valores como el respeto, el compañerismo y la tolerancia" (p.18). En este sentido, las observaciones regulares, las interacciones individuales y las pruebas prácticas pueden ofrecer información valiosa sobre el progreso de cada niño, lo que facilita la toma de decisiones respecto a las adaptaciones necesarias.

Como conclusión, los educadores pueden intervenir de manera oportuna y efectiva, asegurando que cada niño tenga la oportunidad de superar las barreras que puedan encontrar en su desarrollo, el uso de adaptaciones y recursos apropiados es otro aspecto clave para garantizar que todos los niños tengan las mismas oportunidades de desarrollarse plenamente, algunas adaptaciones pueden ser físicas, como el uso de herramientas que faciliten el agarre o el control de los movimientos, mientras que otras pueden ser de naturaleza pedagógica, como la modificación de las instrucciones o la introducción de ayudas visuales, por tanto, los recursos también pueden incluir el acceso a tecnologías que permitan a los niños con discapacidades motoras participar en actividades de motricidad fina, como dispositivos electrónicos diseñados para mejorar la destreza manual.

III. METODOLOGÍA PARADIGMA

El paradigma que guía esta investigación es el interpretativo, que se centra en comprender las experiencias y significados que los individuos atribuyen a su entorno. Este enfoque es particularmente adecuado para los contextos educativos, donde las interacciones sociales y las emociones juegan un papel crucial en el aprendizaje y desarrollo de los niños. Como argumenta Vygotsky (1978), "El desarrollo humano se basa en la interacción social, ya que las funciones psicológicas superiores se originan en el ámbito social" (p. 57). Asimismo, la investigación se enfoca en comprender cómo los niños y educadores perciben y experimentan el desarrollo de la motricidad fina a través del juego. Este enfoque permite explorar las dinámicas interpersonales y los significados subjetivos que emergen en el proceso educativo, facilitando una comprensión más profunda de cómo las actividades lúdicas pueden ser utilizadas para potenciar habilidades motoras finas en los niños de preescolar.

Enfoque

El enfoque utilizado en esta investigación es cualitativo, el cual permite explorar y comprender las experiencias de los participantes en un contexto natural. A través de este enfoque, se busca captar las percepciones y vivencias de los niños y educadores en relación con el desarrollo de la motricidad fina. Este enfoque es especialmente valioso, ya que permite recoger datos ricos y detallados que pueden ofrecer una visión holística del fenómeno estudiado. Según Creswell (2014), "la investigación cualitativa permite comprender los significados que las personas atribuyen a sus experiencias y cómo estas experiencias influyen en el contexto social y cultural" (p. 10). La investigación cualitativa se centra en el contexto, las interacciones y las narrativas, lo que facilita una comprensión más matizada de cómo se lleva a cabo el aprendizaje y desarrollo de habilidades en un entorno educativo.

Método

El método utilizado en esta investigación es la hermenéutica gadameriana, que se basa en la interpretación de textos y acciones humanas en su contexto. Este método permite un análisis profundo de las interacciones y significados que emergen en las actividades lúdicas relacionadas con la motricidad fina. A través de esta perspectiva hermenéutica, se busca comprender las experiencias de los niños y educadores, interpretando sus acciones y narrativas dentro del contexto de la educación preescolar. Como señala Gadamer (2004), "la hermenéutica no es una mera técnica de interpretación, sino un proceso de diálogo en el que los significados se construyen a través de la interacción y reflexión" (p. 297). La hermenéutica gadameriana enfatiza el diálogo entre el investigador y el objeto de estudio, lo que enriquece la comprensión del fenómeno investigado a través de un proceso de interpretación reflexivo y crítico.

Población y muestra

La población objeto de estudio está compuesta por niños y niñas de preescolar, así como por educadores que trabajan en este nivel educativo. La muestra se seleccionó de manera intencional, eligiendo un grupo de niños de una

institución educativa local y sus respectivos educadores. Según Patton (2015), "la selección intencional permite elegir a los participantes que proporcionan la información más rica y relevante para el estudio" (p. 53). El escenario de la investigación se sitúa en un contexto educativo, específicamente en un aula de preescolar donde se implementan actividades lúdicas para el desarrollo de la motricidad fina. Los informantes incluyen a los niños que participan en las actividades, así como a sus educadores, quienes proporcionan valiosa información sobre la implementación y observación de las dinámicas de juego. Además, se recopilaron documentos que reflejan las prácticas educativas y los enfoques metodológicos utilizados en el aula.

Técnicas de recolección de información

Para la recolección de información, se utilizaron diversas técnicas cualitativas, tales como la observación participante, las entrevistas semiestructuradas y el análisis de documentos. La observación participante permitió al investigador sumergirse en el entorno educativo y observar de manera directa las interacciones y dinámicas que se desarrollan durante las actividades lúdicas. Las entrevistas semiestructuradas se llevaron a cabo con educadores, quienes compartieron sus experiencias y reflexiones sobre la implementación de actividades que fomentan la motricidad fina, esta técnica proporciona un espacio para explorar en profundidad las percepciones y opiniones de

los educadores en relación con el tema de estudio. Asimismo, se analizaron documentos pedagógicos, como planes de clase y proyectos educativos, que brindaron información contextual sobre las prácticas implementadas en el aula.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se llevó a cabo utilizando un enfoque hermenéutico, centrado en la interpretación de los datos cualitativos recogidos. Se realizó una codificación inicial de las observaciones y entrevistas, identificando categorías emergentes que reflejan los significados y experiencias compartidas por los participantes. Posteriormente, se llevó a cabo una lectura reflexiva de los datos, buscando patrones y conexiones que permitieran comprender cómo las actividades lúdicas impactan en el desarrollo de la motricidad fina en los niños. Este proceso de análisis se basa en la idea de que la comprensión es un acto interpretativo que requiere un diálogo constante entre el investigador y el objeto de estudio. Como sostiene Gadamer (2004), "la comprensión no es un proceso mecánico, sino un acto interpretativo que surge del encuentro dialógico entre el sujeto y el objeto" (p. 334).

Validez y confiabilidad- técnicas de rigor científico

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, se implementarán varias estrategias de rigor científico. En primer lugar, se empleó la triangulación de datos, combinando diferentes fuentes de información (observaciones, entrevistas y documentos) para obtener una comprensión más completa y rica del fenómeno estudiado. Denzin (1994) señala que "la triangulación es un proceso crucial para asegurar la validez, ya que, al usar múltiples métodos de recolección de datos, se puede corroborar la consistencia de los hallazgos" (p. 49). Además, se llevó a cabo una validación por parte de los participantes, permitiendo que los educadores y niños revisen y comenten los hallazgos preliminares de la investigación. Este proceso de retroalimentación contribuyó a fortalecer la credibilidad de los resultados y asegurar que las interpretaciones reflejan fielmente las

Trabajo de Campo

El trabajo de campo se realizará en un aula de preescolar durante un periodo de seis semanas, en el cual se llevarán a cabo observaciones diarias de las actividades lúdicas y su relación con el desarrollo de la motricidad fina. Durante este tiempo, se registrarán las interacciones entre los niños y los educadores, así como las dinámicas de juego que surjan en el aula. Al finalizar el período de observación, se llevarán a cabo entrevistas con los educadores para reflexionar sobre las prácticas pedagógicas y explorar sus perspectivas sobre el impacto de las actividades lúdicas en el desarrollo motriz de los niños. La inmersión en el contexto educativo y la interacción con los participantes serán fundamentales para capturar de manera detallada las experiencias y significados asociados al juego y al aprendizaje en el ámbito preescolar.

IV. CONCLUSIÓN

El desarrollo de la motricidad fina en niños y niñas en edad preescolar constituye un aspecto fundamental para su crecimiento global, ya que impacta directamente en su capacidad para relacionarse con el entorno y adquirir nuevas destrezas. Este estudio ha explorado de qué manera las actividades lúdicas pueden estimular dicho desarrollo, subrayando el valor del juego como herramienta educativa. Mediante un enfoque cualitativo y una metodología hermenéutica, se ha podido comprender la conexión entre el juego y el desarrollo motor de los niños, así como las dinámicas que emergen en el contexto educativo, se ha evidenciado que las actividades lúdicas no solo favorecen la mejora de las habilidades motoras finas, sino que también contribuyen al crecimiento social y emocional de los niños. Al participar en juegos, los niños ejercitan su coordinación, concentración y resolución de problemas, todo ello en un entorno que fomenta la creatividad y la autoconfianza. Además, el juego grupal facilita el desarrollo de habilidades sociales esenciales, tales como el trabajo en equipo y la empatía.

A pesar de los hallazgos positivos, la investigación ha identificado algunos aspectos no resueltos y limitaciones. Un factor a tener en cuenta es la variabilidad en el ritmo de desarrollo de los niños, lo que sugiere la necesidad de enfoques pedagógicos más personalizados. Asimismo, el estudio ha evidenciado que los educadores deben contar con las herramientas necesarias para ajustar las actividades a las diferentes capacidades de sus estudiantes, lo que requiere formación continua y recursos adecuados. Las limitaciones de la muestra y la duración del estudio también podrían afectar la generalización de los resultados.

Por lo tanto, se sugiere que futuras investigaciones se centren en la implementación de programas de capacitación para educadores que aborden la motricidad fina de manera integral. De igual forma, es crucial promover la colaboración entre la familia y la escuela para crear un entorno coherente que respalde el desarrollo de las habilidades motoras. Los hallazgos de este estudio indican que, al priorizar la estimulación de la motricidad fina en los primeros años de vida, se sienta una base sólida para el aprendizaje y el desarrollo integral de los niños. Por último, se insta a los responsables de las políticas educativas a considerar estas conclusiones al diseñar estrategias que promuevan la inclusión y el desarrollo de la motricidad fina en la educación preescolar, garantizando que todos los niños tengan acceso a oportunidades que faciliten su crecimiento y aprendizaje.

REFERENCIAS

Bautista Matamoros, P. A., & Rodríguez Blanco, N. Y. (2024). Fomentar la motricidad fina en los niños y niñas de los grados preescolar y primero de la I.E Normal Superior sede 10 Alto de Icononzo, a través del arte [Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. Repositorio institucional de la UNAD.

Berrocal Guerra, T., Vargas Berrios, M., & López Pérez, D. (2022). Influencia de la motricidad fina en el desarrollo integral de niños y niñas del grado primero B de la Institución Educativa San Pedro Claver en Apartadó. Corporación Universitaria Minuto de Dios, Rectoría Antioquia y Chocó, Sede Urabá. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/0fa396ce-fdf4-4741- 846b-93989b512f2f/content

Cabrera Valdés, B. de la C., & Dupeyrón García, M. de las N. (2019). El desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado preescolar. Revista Mendive, 17(2), 115-120.

Campero, M. G. (2024). El juego como estrategia didáctica y el aprendizaje significativo de alumnos de 1° grado de la escuela Pablo Haimes de la ciudad de Concepción Tucumán [Trabajo final de integración, Universidad UFLO, Facultad de Psicología y Ciencias Sociales]. https://repositorio.uflo.edu.ar/server/api/core/bitstreams/c3f345e5-164b-41a9- b9c2-e4021e394394/content

Coello Villa, M. C. (2021). Estimulación temprana y desarrollo de habilidades del lenguaje: Neuroeducación en la educación inicial en Ecuador. Revista de Ciencias Sociales (Ve), 27(4), 309-326. https://www.redalyc.org/journal/280/28069360022/html/

Creswell, JW (2014). Diseño de investigación: enfoques cualitativos, cuantitativos y de métodos mixtos (4ª ed.). Publicaciones SAGE.

Denzin, N. K., Lincoln, Y. S. (1994) "Introduction: Entering the Field of Qualitative Research"en Denzin, N. K., Lincoln (eds.) Handbook of Qualitative Research. California: Sage. https://pics.unison.mx/maestria/wp- content/uploads/2020/05/manual_investigacion_cualitativa.pdf

Gadamer, H. G. (2004). Verdad y método (2ª ed.). https://sonocreatica.org/wp- content/uploads/2021/02/Gadamer-Verdad-y-Metodo-II.pdf

Galeano García, A. M., Galeano García, D. P., & Leal Esquivel, D. P. (2019). Importancia de la motricidad fina en los procesos de pre escritura en los niños y las niñas del preescolar del CDI Fundehí [Tesis de licenciatura, Universidad del Tolima]. Instituto de Educación a Distancia.

Gil, C., y Gómez. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. Universidad del rioja. (España)

Guamán Guamán, N. E., Toapanta Toapanta, J. F., & Vizcaíno Cárdenas, T. L. (2024). Elementos naturales para fomentar la motricidad fina en niños de 4 a 5 años. Revista de Psicología, 7(19), [número de páginas]. https://repsi.org/index.php/repsi/article/view/194/405

Macías Merizalde, Azucena Monserrate, García Álvarez, Ignacio, Bernal Cerza, Raisa Emilia, & Zapata Jaramillo, Holger Enrique. (2020). La estimulación y el desarrollo motor fino en niños de 5 años. Conrado, 16(74), 306-311. Epub 02 de junio de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442020000300306

Mejía De Hoyos, K. A., Zuluaga Parra, M. C., & Giraldo Giraldo, Y. P. (2021). Factores que inciden en el desarrollo de la motricidad fina en los niños y niñas del grado 2° del Centro Educativo Hogar Jesús Redentor [Trabajo de grado, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. Bello, Antioquia. https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/14f8a319-ea02-4529-ba5a-867fe11f8041/content

Patton, MQ (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativa: integrando teoría y práctica (4ª ed.). Publicaciones SAGE. https://www.researchgate.net/publication/44831842_Qualitative_Research_And_ Evaluation_Methods

Rodríguez, A. de J., Torres Gómez, E. J., & Rosario-Rodríguez, J. L. (2023). Impacto de los juegos recreativos en el desarrollo motor de los estudiantes de primaria. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2(Número Especial), https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6468/5279

Ruiz Gutiérrez, M. (2017). El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil [Tesis de maestría, Universidad de Catanbria]. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezM arta.pdf

Shunta Rubio, E. M., & Chasi Espinosa, J. N. (2023). La motricidad fina en la educación inicial. Claves

para la Investigación en Salud, Educación y Ciencias, 7(1), 1-15. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/4677/7127

Vygotsky, LS (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de procesos psicológicos superiores. Prensa de la Universidad de Harvard

LA RECREACIÓN INCLUSIVA COMO PRAXIS PEDAGÓGICA: UNA REVISIÓN DESDE LA REALIDAD VENEZOLANA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 220 - 228
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Freddy Ovalles
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
perolero@gmail.com

RESUMEN

La presente revisión documental aborda como tema central la recreación inclusiva, delimitando su estudio como una praxis pedagógica fundamental para el desarrollo integral y la justicia social en contextos de diversidad funcional. El propósito del estudio es analizar los fundamentos teóricos, enfoques pedagógicos y realidades contextuales de la recreación inclusiva para develar sus implicaciones en el sistema educativo venezolano. Se revisan críticamente los aportes de autores clave y marcos teóricos como el modelo social de la discapacidad (Palacios, 2008; Oliver, 2013), la teoría del ocio autotélico (Verdugo et al., 2012) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2018). Metodológicamente, se emplea un enfoque cualitativo a través de la técnica de análisis documental de fuentes académicas, legales y reportes de organismos internacionales. Como hallazgo teórico preliminar, se devela una notable convergencia global hacia la concepción de la recreación como un derecho humano, pero una profunda y crítica divergencia entre los avanzados marcos normativos, como la Ley Orgánica venezolana de 2024, y la realidad material de las barreras sociales, económicas y arquitectónicas exacerbadas por una crisis humanitaria compleja. Se concluye que la consolidación de la recreación inclusiva en Venezuela demanda una transformación pedagógica que trascienda la norma y se enfoque en la formación docente para deconstruir el capacitismo y crear culturas comunitarias de inclusión efectiva, proponiendo una transición hacia una pedagogía de la potencia.

Palabras clave:
barreras para el aprendizaje, capacitismo, diseño universal, diversidad funcional, inclusión educativa, pedagogía del ocio, recreación inclusiva, Venezuela.

INCLUSIVE RECREATION AS PEDAGOGICAL PRAXIS: A REVIEW FROM THE VENEZUELAN CONTEXT.

ABSTRACT

This literature review addresses inclusive recreation as its central theme, defining its study as a fundamental pedagogical praxis for integral development and social justice in contexts of functional diversity. The purpose of this study is to analyze the theoretical foundations, pedagogical approaches, and contextual realities of inclusive recreation to unveil its implications for the Venezuelan educational system. Contributions from key authors and theoretical frameworks are critically reviewed, such as the social model of disability (Palacios, 2008; Oliver, 2013), the theory of autotelic leisure (Verdugo et al., 2012), and Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2018). Methodologically, a qualitative approach is employed through the technique of documentary analysis of academic, legal, and international organizations' reports. As a preliminary theoretical finding, a notable global convergence towards the conception of recreation as a human right is revealed, but a profound and critical divergence exists between advanced legal frameworks, such as the 2024 Venezuelan Organic Law, and the material reality of attitudinal and architectural barriers exacerbated by a complex humanitarian crisis. It

Key words:
ableism, barriers to learning, functional diversity, inclusive education, inclusive recreation, leisure pedagogy, universal design, Venezuela.

is concluded that the consolidation of inclusive recreation in Venezuela demands a pedagogical transformation that transcends the norm and focuses on teacher training to deconstruct ableism and create community cultures of effective inclusion, proposing a transition towards a pedagogy of potential.

LE LOISIR INCLUSIF COMME PRAXIS PÉDAGOGIQUE: UNE ANALYSE DEPUIS LE CONTEXTE VÉNÉZUÉLIEN.

RÉSUMÉ

Cette revue de la littérature aborde comme thème central le loisir inclusif, délimitant son étude comme une praxis pédagogique fondamentale pour le développement intégral et la justice sociale dans des contextes de diversité fonctionnelle. Le but de l'étude est d'analyser les fondements théoriques, les approches pédagogiques et les réalités contextuelles du loisir inclusif afin de révéler ses implications pour le système éducatif vénézuélien. Les apports d'auteurs clés et de cadres théoriques tels que le modèle social du handicap (Palacios, 2008 ; Oliver, 2013), la théorie du loisir autotélique (Verdugo et al., 2012) et la Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA) (CAST, 2018) sont examinés de manière critique. Sur le plan méthodologique, une approche qualitative est utilisée à travers la technique de l'analyse documentaire de sources académiques, juridiques et de rapports d'organisations internationales. Comme résultat théorique préliminaire, on observe une convergence mondiale notable vers la conception du loisir comme un droit humain, mais une divergence profonde et critique entre les cadres normatifs avancés, comme la Loi Organique vénézuélienne de 2024, et la réalité matérielle des barrières comportementales et architecturales exacerbées par une crise humanitaire complexe. Il est conclu que la consolidation du loisir inclusif au Venezuela exige une transformation pédagogique qui transcende la norme et se concentre sur la formation des enseignants pour déconstruire le validisme et créer des cultures communautaires d'inclusion effective, en proposant une transition vers une pédagogie du potentiel.

Mot clefes:
technologies de l'apprentissage et de la connaissance (TC), routine quotidienne, éducation préscolaire.

I. INTRODUCCIÓN

La exclusión sistemática de niños, niñas y adolescentes con diversidad funcional de los espacios lúdicos y recreativos constituye un problema educativo de primer orden, con profundas y duraderas implicaciones en su desarrollo cognitivo, social y emocional. Este fenómeno, a menudo normalizado e invisibilizado, se fundamenta en una arraigada ideología capacitista que subvalora las potencialidades de esta población y la define por sus supuestas carencias. Según estimaciones del Informe Mundial sobre la Discapacidad (OMS y Banco Mundial, 2011), más de mil millones de personas viven con alguna forma de discapacidad, conformando una de las minorías más grandes y desfavorecidas del mundo, una realidad demográfica que interpela directamente a los sistemas educativos y sociales.

En este sentido, la importancia de abordar esta temática trasciende la noción del juego como un simple pasatiempo. La recreación es un laboratorio social fundamental donde se adquieren y practican habilidades de convivencia, se negocian roles, se resuelven conflictos, se fortalece la autoestima y se ejerce el derecho inalienable al disfrute, al descanso y al desarrollo personal, tal como lo consagra la Convención sobre los Derechos del Niño. Desde una perspectiva pedagógica, las experiencias recreativas significativas potencian funciones ejecutivas, estimulan la creatividad y la resolución de problemas, y son un pilar para la salud mental y el bienestar emocional, configurándose como

un componente esencial de una educación holística.

Históricamente, el tratamiento de la recreación para esta población ha estado profundamente teñido por un enfoque clínico-rehabilitador, generando una persistente laguna teórica y práctica en el campo pedagógico sobre cómo articular una praxis recreativa genuinamente inclusiva. La transición paradigmática desde modelos de segregación hacia la integración y, finalmente, la inclusión, ha sido un proceso lento y desigual, donde las actividades extracurriculares y recreativas han quedado rezagadas con respecto a los avances en la pedagogía formal del aula. Falta una comprensión profunda de que la inclusión no se detiene en la puerta del salón de clases, sino que debe permear todos los espacios y tiempos de la vida escolar y comunitaria.

Así pues, el objetivo de la presente revisión de literatura es analizar los fundamentos teóricos, enfoques pedagógicos y realidades contextuales de la recreación inclusiva para develar sus implicaciones en el sistema educativo venezolano. La pertinencia de este estudio se justifica ante la reciente promulgación de marcos legales de avanzada en el país, como la Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad (Asamblea Nacional, 2024), cuya efectiva implementación y materialización dependen críticamente de la construcción de un sustento pedagógico claro, contextualizado y consciente de las complejas realidades sociales que enfrenta la nación. Este artículo se estructura presentando el sustento teórico, la metodología empleada, el análisis crítico de la literatura, las conclusiones y los aportes derivados.

II. SUSTENTO TEÓRICO

La construcción de un andamiaje teórico sólido para la recreación inclusiva requiere un recorrido crítico por los paradigmas que han definido la relación entre sociedad y discapacidad, así como una exploración de los marcos pedagógicos que permiten traducir el ideal de la inclusión en una práctica concreta y significativa.

Paradigmas en la comprensión de la discapacidad: un recorrido histórico-pedagógico

La forma en que una sociedad concibe la discapacidad determina directamente las respuestas educativas y sociales que ofrece. El modelo médico-rehabilitador, que imperó durante gran parte del siglo XX, sitúa el "problema" exclusivamente en el individuo, definiendo la discapacidad como una patología, una deficiencia o una anormalidad que debe ser curada, corregida o normalizada. Su lógica se basa en el diagnóstico clínico y la prescripción de terapias para que la persona se ajuste a un estándar de normalidad predefinido. Este enfoque, aunque útil en el ámbito de la salud, tuvo consecuencias pedagógicas profundamente segregadoras, promoviendo la creación de instituciones de educación especial separadas del sistema regular y diseñando currículos basados en el déficit.

Las implicaciones de este paradigma en la recreación fueron directas: se la concibió principalmente como recreación terapéutica. Su objetivo no era el ocio por el ocio mismo, sino la utilización de actividades lúdicas como herramienta para alcanzar metas funcionales: mejorar la motricidad, estimular el lenguaje o corregir conductas. Esta visión instrumentaliza el juego y posiciona al participante como un paciente, un sujeto pasivo de una intervención diseñada por expertos, limitando su autonomía y su derecho a la autodeterminación. Si bien la terapia es un derecho, confundirla con la recreación despoja a esta última de su esencia liberadora y de su potencial para la construcción de identidad y comunidad.

En abierta contraposición, a partir de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos de personas con discapacidad en países como el Reino Unido y Estados Unidos impulsaron un cambio radical de perspectiva, dando origen al modelo social. Teóricos como Mike Oliver (2013) y, en el mundo hispanohablante, Agustina Palacios (2008), argumentan que las causas que originan la discapacidad no son individuales, sino eminentemente sociales y estructurales. La discapacidad, desde este enfoque, no es un atributo de la persona, sino el resultado de la interacción entre esa persona y un entorno físico, social y actitudinal diseñado sin considerar la diversidad de la experiencia humana, creando así barreras que impiden la participación plena.

Este cambio de foco es revolucionario para la pedagogía. El problema ya no es el niño que no puede subir una escalera, sino la escalera que no fue diseñada para todos. La responsabilidad se traslada del individuo a la sociedad y sus instituciones, incluyendo la escuela. El modelo social exige la eliminación de barreras como un acto de justicia social y no de caridad. En el campo de la recreación, esto implica que el objetivo

ya no es adaptar a la persona para que encaje en una actividad, sino transformar la actividad y el entorno para que acojan a todas las personas, sentando las bases conceptuales para la recreación inclusiva.

Buscando tender un puente entre los enfoques, la Organización Mundial de la Salud (OMS) ha propuesto el modelo biopsicosocial, plasmado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF). Este modelo reconoce que la discapacidad es un fenómeno multidimensional que surge de la interacción entre las condiciones de salud de una persona (el componente "bio") y los factores contextuales, tanto personales como ambientales (los componentes "psico" y "social"). Si bien es una perspectiva más integral, algunos críticos señalan que aún puede dar un peso excesivo al diagnóstico médico, por lo que debe ser aplicado siempre desde una perspectiva de derechos.

Finalmente, la evolución más reciente del pensamiento nos lleva al modelo de la diversidad. Este enfoque, derivado del modelo social, va un paso más allá: no solo busca eliminar barreras, sino que celebra activamente la diversidad funcional como un componente valioso de la experiencia humana. Conceptos como la "neurodiversidad" surgen de esta perspectiva, argumentando que condiciones como el autismo o la dislexia no son desórdenes que deban ser curados, sino simplemente variaciones naturales del genoma y la cognición humana. Desde esta óptica, un parque o un aula que incluye a personas con diferentes formas de ser y funcionar es un espacio pedagógicamente más rico y representativo de la sociedad real.

De la terapia al derecho: conceptualizando la recreación en contextos de diversidad

Dentro de este complejo panorama de modelos, es imperativo clarificar terminológicamente los distintos enfoques de la recreación. La recreación terapéutica, como ya se mencionó, utiliza el juego con fines clínicos y rehabilitadores, bajo la supervisión de un profesional de la salud. Su foco es la mejora de funciones específicas, y su marco de referencia es el modelo médico. Es una intervención de salud legítima, pero no debe confundirse ni sustituir el derecho al ocio y la recreación comunitaria, que tienen fines en sí mismos, como el placer, la socialización y el descanso.

Por su parte, la recreación adaptada representa un paso importante hacia la participación. Su filosofía consiste en modificar o adaptar las reglas, los materiales o los entornos de una actividad deportiva o recreativa existente para permitir la participación de personas con una discapacidad específica. Ejemplos clásicos son el baloncesto en silla de ruedas, el goalball para personas con discapacidad visual o el uso de bolas con cascabeles. La recreación adaptada es fundamental porque abre puertas a la práctica deportiva y lúdica, pero su enfoque sigue siendo el colectivo específico y, a menudo, se desarrolla en espacios segregados, sin interacción con personas sin discapacidad.

En contraste, la recreación inclusiva se basa en el modelo social y de la diversidad. Su premisa fundamental no es la adaptación de lo existente, sino el diseño de nuevas experiencias o la reconfiguración de las existentes para que, desde su concepción, puedan acoger a todas las personas, con y sin discapacidad, juntas. El énfasis se pone en la interacción, la pertenencia y la construcción de comunidad. Se busca que el entorno y la estructura de la actividad sean tan flexibles y ofrezcan tantas opciones que la necesidad de adaptaciones posteriores sea mínima. Es un cambio proactivo, no reactivo.

La diferencia es sutil pero profunda. La recreación adaptada pregunta: "¿cómo podemos modificar este juego para que esta persona con discapacidad visual pueda jugar?". La recreación inclusiva pregunta: "¿cómo podemos diseñar un juego, desde cero, donde tener diferentes capacidades visuales, motoras o cognitivas sea simplemente una variable más y no un impedimento para la participación de nadie?". La primera busca la participación en la actividad; la segunda busca la participación en la comunidad a través de la actividad, promoviendo un sentido de pertenencia y valoración mutua que es, en esencia, un objetivo pedagógico de primer nivel.

Marcos pedagógicos para la praxis de la recreación inclusiva

Para que la recreación inclusiva no se quede en una mera declaración de intenciones, necesita de marcos pedagógicos robustos que guíen su planificación y ejecución. El Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se erige como la herramienta más potente para este fin. Desarrollado por el Center for Applied Special Technology (CAST, 2018), el DUA traslada los principios de la arquitectura universal al ámbito educativo, proponiendo que en lugar de diseñar para la "mayoría" y luego hacer adaptaciones para los

"extremos", se debe diseñar desde el inicio para la diversidad de usuarios. Sus tres principios son directamente aplicables a la recreación.

El primer principio del DUA, proporcionar múltiples formas de implicación, busca atender el "porqué" del aprendizaje y la participación. En un contexto recreativo, esto significa captar el interés ofreciendo opciones y autonomía. Por ejemplo, en un taller de arte comunitario, se pueden ofrecer distintos materiales (arcilla, pintura, collage digital) y temáticas, permitiendo que los participantes elijan según sus preferencias. También implica fomentar la colaboración y crear un ambiente seguro donde todos se sientan valorados, minimizando las amenazas y distracciones y maximizando el sentido de comunidad.

El segundo principio, proporcionar múltiples formas de representación, se ocupa del "qué" de la experiencia. La información debe presentarse en formatos diversos para ser accesible a todos. En la organización de un juego en un parque, por ejemplo, las instrucciones no solo se darían verbalmente, sino que se apoyarían con pictogramas, demostraciones físicas, un video corto o un texto escrito. Se utilizarían claves visuales y auditivas para señalar los límites del espacio o los cambios de actividad, asegurando que personas con distintas capacidades perceptivas o estilos de procesamiento puedan comprender la dinámica propuesta.

El tercer principio, proporcionar múltiples formas de acción y expresión, aborda el "cómo" de la participación. Se deben ofrecer diversas maneras para que los individuos puedan interactuar con el entorno y expresar lo que saben o sienten. En una actividad de narración de cuentos, por ejemplo, los participantes podrían responder a la historia verbalmente, dibujando, actuando, usando un comunicador digital o construyendo una escena con bloques. En un juego de persecución, el objetivo podría lograrse no solo corriendo, sino también desplazándose en silla de ruedas, utilizando un andador o señalando a distancia, validando así todas las formas de participación física y estratégica.

Complementariamente, los modelos de calidad de vida y autodeterminación, impulsados por autores como Miguel Ángel Verdugo (Verdugo et al., 2012), ofrecen otro pilar teórico fundamental. Estos modelos definen la calidad de vida a través de varias dimensiones interrelacionadas: bienestar emocional, relaciones interpersonales, bienestar material, desarrollo personal, bienestar físico, autodeterminación, inclusión social y derechos. La recreación inclusiva impacta positivamente en casi todas estas dimensiones. El ocio se convierte en un campo privilegiado para practicar la autodeterminación, es decir, la capacidad de tomar decisiones y dirigir la propia vida.

Para analizar el grado de inclusión de los servicios de ocio, resulta de gran utilidad la propuesta de los "seis escenarios de inclusión" desarrollada por investigadores del Instituto Universitario de Integración en la Comunidad (INICO) de la Universidad de Salamanca. Estos escenarios van desde una oferta asociativa en exclusiva (actividades solo para personas con discapacidad dentro de su asociación), pasando por escenarios intermedios de colaboración con la comunidad, hasta llegar al ideal de una oferta comunitaria en exclusiva, donde los servicios recreativos generales (un polideportivo municipal, una casa de la cultura) son intrínsecamente inclusivos y accesibles para todos los ciudadanos sin necesidad de programas paralelos. Este modelo sirve como una hoja de ruta para la planificación de políticas y la evaluación de servicios.

III. METODOLOGÍA

Este estudio se fundamenta en un enfoque de investigación cualitativo, pues su interés principal no es la medición o cuantificación, sino la comprensión e interpretación profunda de los discursos, conceptos y contextos que configuran la recreación inclusiva como fenómeno socioeducativo. El tipo de investigación se corresponde con una revisión documental o de literatura de carácter sistemático y crítico, un método que permite organizar, sintetizar y evaluar el conocimiento producido sobre un tema específico, identificando consensos, disensos y áreas de vacancia.

Las fuentes de información consultadas fueron diversas y trianguladas para obtener una visión holística. Se incluyeron, en primer lugar, bases de datos académicas y repositorios de prestigio como SciELO, Redalyc, Dialnet y Google Scholar, utilizando descriptores como "recreación inclusiva", "ocio y discapacidad", "pedagogía inclusiva", "modelo social de la discapacidad", "diseño universal", combinados con "América Latina" y "Venezuela". En segundo lugar, se analizaron documentos legales oficiales, principalmente la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela y la legislación específica en materia de discapacidad y recreación. Finalmente, se incorporaron informes técnicos, posicionamientos y reportes de situación de or-

ganizaciones no gubernamentales de derechos humanos (PROVEA, Civilis DDHH) y de organismos internacionales clave (ONU, UNICEF, OMS, Banco Mundial).

Los criterios de inclusión para la selección del corpus documental fueron rigurosos. Se priorizaron publicaciones arbitradas y literatura gris (tesis, informes) producidas en el período 2008-2025, estableciendo el año de la publicación del influyente texto de Palacios y la antesala de la Convención de la ONU como un punto de inflexión paradigmático. Se exigió una pertinencia directa con las categorías centrales del estudio y se otorgó un especial énfasis a la literatura producida en o sobre el contexto latinoamericano y venezolano. Se excluyeron deliberadamente aquellos documentos con un enfoque puramente clínico-médico, los centrados exclusivamente en el deporte de alto rendimiento sin conexión con la recreación comunitaria, y aquellos cuya procedencia o validez académica no pudo ser fehacientemente verificada.

El procedimiento para el procesamiento y análisis de la información recabada se desarrolló en tres fases secuenciales y rigurosas. La primera, una fase heurística, consistió en la búsqueda sistemática y la recopilación exhaustiva del material documental pertinente. La segunda, una fase hermenéutica, implicó una lectura crítica, profunda e interpretativa de cada texto, en la cual se extrajeron tesis centrales, argumentos clave, datos relevantes y citas significativas. En la tercera y última fase, de síntesis y construcción teórica, se empleó la técnica de análisis de contenido. Se diseñó una matriz de análisis para organizar y codificar la información según ejes temáticos predefinidos (paradigmas, enfoques pedagógicos, barreras, políticas, ejemplos). Este proceso permitió la comparación y triangulación constante de las fuentes, facilitando la identificación de las tendencias, contradicciones y vacíos en la literatura que forman el núcleo del siguiente apartado.

Análisis de la literatura

El análisis crítico del corpus documental revela un panorama complejo, marcado por un notable consenso en el plano discursivo internacional y una serie de tensiones y contradicciones profundas al aterrizar en la realidad específica del contexto venezolano. Para una mayor claridad, este análisis se estructura en torno a las principales convergencias, divergencias y lagunas identificadas.

Convergencias teóricas y consenso internacional: el discurso de los derechos

Una de las tendencias más claras en la literatura académica y en los documentos de política internacional de la última década es la convergencia casi unánime hacia el modelo social y el enfoque de derechos como el marco hegemónico para abordar la discapacidad. Textos fundacionales como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establecen un lenguaje y una filosofía que han permeado todos los niveles del discurso. El Artículo 30 de dicha convención, dedicado a la participación en la vida cultural, las actividades recreativas, el esparcimiento y el deporte, es explícito al exigir a los Estados Parte que reconozcan este derecho y tomen medidas para asegurar su ejercicio en igualdad de condiciones.

Esta visión es consistentemente reforzada por otras agencias internacionales. El informe "Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad" de UNICEF, por ejemplo, dedica un capítulo entero a la importancia del juego y la recreación, no solo como un derecho, sino como un vehículo esencial para el aprendizaje, la socialización y la resiliencia. Dicho informe critica las barreras actitudinales y ambientales que impiden a millones de niños disfrutar de su infancia, haciendo un llamado a la creación de espacios públicos y programas recreativos verdaderamente inclusivos como una prioridad de política pública.

De igual manera, el "Informe Mundial sobre la Discapacidad" (OMS y Banco Mundial, 2011) subraya que la participación en actividades comunitarias, recreativas y cívicas es un determinante clave de la salud y el bienestar. El informe documenta cómo las personas con discapacidad enfrentan tasas significativamente más altas de exclusión social, y cómo esta exclusión tiene costos no solo para los individuos, sino para la sociedad en su conjunto. Este consenso global proporciona un sólido respaldo moral, político y técnico a la causa de la recreación inclusiva, situándola como un indicador de desarrollo y de justicia social.

La paradoja venezolana: tensión crítica entre el marco legal y la realidad socio-política

Es al enfocar el análisis en Venezuela donde emerge la contradicción más aguda y el nudo crítico de esta revisión. Por un lado, el país ha desarrollado un marco normativo que puede

considerarse de vanguardia en la región. La nueva "Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad", promulgada en junio de 2024, no solo ratifica los principios de la Convención de la ONU, sino que establece mandatos claros para el Estado. Su Artículo 31, por ejemplo, es inequívoco al consagrar el derecho a "participar, en igualdad de condiciones con las demás personas, en la vida cultural, actividades deportivas, recreativas y turísticas", instando a los órganos del Estado a desarrollar las políticas pertinentes.

Adicionalmente, otros artículos de la misma ley, como el Artículo 28 sobre accesibilidad universal y el Artículo 33 sobre prevención de todas las formas de discriminación, construyen un andamiaje legal robusto que, en teoría, debería garantizar la creación de entornos recreativos inclusivos. Este discurso legal avanzado, promovido activamente por instituciones del Estado como el Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (CONAPDIS), representa el "deber ser", un enunciado de intenciones políticas alineado con las mejores prácticas y estándares internacionales en la materia.

Sin embargo, en flagrante y dolorosa contradicción con este ideal normativo, los informes de organizaciones de derechos humanos y análisis socioeconómicos pintan una realidad diametralmente opuesta. La causa fundamental de esta abismal brecha es la situación de Emergencia Humanitaria Compleja que ha afectado al país durante la última década. Informes anuales de PROVEA (2025) y Civilis DDHH (2021) documentan el colapso de los servicios públicos básicos, un sistema de salud devastado, una infraestructura en franco deterioro y una crisis económica que ha sumido a la vasta mayoría de la población, y con especial virulencia a las personas con discapacidad, en una lucha diaria por la supervivencia.

En este contexto, el ejercicio del derecho a la recreación se convierte en un lujo inalcanzable. Las barreras se multiplican y se superponen: barreras económicas, que impiden a las familias costear el transporte o la entrada a un espacio recreativo; barreras arquitectónicas, en un entorno urbano cada vez más hostil y falto de mantenimiento; y barreras sociales, ya que la crisis exacerba el estrés social y disminuye la capacidad de la comunidad para organizar y sostener iniciativas de base. La migración forzada de millones de venezolanos ha incluido, además, a un número significativo de profesionales, educadores y terapeutas, debilitando aún más el capital humano necesario para implementar programas inclusivos.

Lagunas y silencios en la producción académica nacional

Una consecuencia directa de este contexto es la tercera gran conclusión del análisis: la existencia de una notable laguna en la producción académica y la investigación empírica sobre la recreación inclusiva dentro de Venezuela. Si bien se pueden encontrar tesis de grado y algunos artículos que abordan el tema desde una perspectiva teórica o legal, la investigación de campo que evalúe la situación real, mida el impacto de programas existentes o explore las percepciones de las propias personas con discapacidad y sus familias es extremadamente escasa.

Se identifican algunas iniciativas valiosas, como la creación del "Parque de los Sueños" en el municipio El Hatillo, Caracas, concebido como el primer parque inclusivo del país. Sin embargo, no se han encontrado estudios publicados que evalúen su sostenibilidad a lo largo del tiempo, su impacto real en la comunidad o los desafíos que ha enfrentado para su mantenimiento en el contexto de la crisis. La falta de datos empíricos dificulta la formulación de políticas públicas basadas en evidencia y deja a los educadores y activistas sin referentes concretos y contextualizados para guiar su práctica.

Este vacío investigativo probablemente se deba a una confluencia de factores: la precarización de las universidades públicas, la falta de financiamiento para la investigación social, las dificultades logísticas y de seguridad para realizar trabajo de campo, y un posible reenfoque de las prioridades académicas hacia temas considerados más "urgentes" en el marco de la crisis. No obstante, este silencio académico es en sí mismo un dato relevante, pues evidencia la baja prioridad que se le ha otorgado al derecho al ocio como campo de estudio y de intervención en los últimos años.

IV. CONCLUSIONES

Tras un recorrido exhaustivo por la literatura teórica, legal y contextual, esta revisión permite arribar a una serie de conclusiones que buscan integrar los hallazgos y proponer caminos para la reflexión y la acción pedagógica. El propósito fundamental de analizar los fundamentos y enfoques de la recreación inclusiva para develar sus implicaciones en Venezuela se

cumple al sacar a la luz una paradoja crítica y dolorosa: el país ostenta un discurso y un marco legal de avanzada en materia de inclusión, pero vive una realidad social y material que lo contradice brutalmente, haciendo de la inclusión una aspiración lejana para la mayoría de las personas con discapacidad.

La principal implicación de este hallazgo para el campo pedagógico es la constatación de que la inclusión no se decreta por ley ni se construye únicamente con rampas. Es, ante todo, una cultura que debe ser sembrada, cultivada y defendida en cada espacio de interacción humana. La brecha entre la norma y la realidad no es solo un problema de gestión o de recursos económicos; es fundamentalmente un desafío pedagógico. Demanda la formación de una nueva generación de educadores, recreadores, urbanistas y líderes comunitarios que comprendan la inclusión no como un conjunto de técnicas, sino como una postura ética irrenunciable.

En este contexto, se propone como horizonte de acción la transición desde una pedagogía de la carencia hacia una pedagogía de la potencia. La primera, hija del modelo médico, se enfoca en lo que la persona con discapacidad "no puede" hacer y busca compensar sus déficits. La segunda, en cambio, parte del reconocimiento de las capacidades, intereses y deseos de cada individuo, y busca crear las condiciones para que esa potencia pueda desplegarse. La recreación inclusiva es, por excelencia, un campo para el ejercicio de esta pedagogía de la potencia, un espacio donde cada persona, desde su singularidad, puede contribuir a la construcción de una experiencia colectiva significativa.

Para ello, es impostergable la incorporación transversal de enfoques como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) en los pénsums de formación docente de todas las universidades del país, incluyendo, por supuesto, a nuestra UNELLEZ. Asimismo, se hace un llamado a la acción para futuras investigaciones. Es imperativo desarrollar estudios de caso etnográficos en comunidades venezolanas para visibilizar las estrategias de resiliencia y las formas autogestionadas de ocio que las familias y personas con discapacidad desarrollan en medio de la adversidad. Se requieren investigaciones-acción que diseñen y evalúen, a microescala, intervenciones pedagógicas inclusivas en escuelas y barrios, demostrando con evidencia local que la inclusión, incluso en contextos de alta precariedad, es posible y genera beneficios tangibles para toda la comunidad.

Aportes

Desde el punto de vista teórico, el principal aporte de este artículo reside en la construcción de un modelo analítico para el estudio de la recreación inclusiva en contextos de crisis sociopolítica. Este modelo se estructura sobre la base de la tensión dialéctica entre tres vértices: (1) el discurso global y el marco normativo nacional, que representa el ideal; (2) la realidad material y las barreras contextuales, que representan el obstáculo; y (3) los fundamentos pedagógicos (como el DUA), que representan la herramienta para la transformación. Este esquema permite un análisis integral que supera la simple descripción y ofrece una clave interpretativa para entender fenómenos similares en otras latitudes.

En el plano metodológico, esta investigación subraya el valor de la triangulación de fuentes heterogéneas como estrategia para una revisión documental crítica. Al poner en diálogo la producción académica (papeles, tesis), los instrumentos legales (leyes, gacetas) y los informes de la sociedad civil y organismos de derechos humanos (reportes de ONG), se logra deconstruir el discurso monolítico y develar las narrativas contrapuestas. Este enfoque es particularmente potente para investigar en contextos donde el discurso oficial diverge significativamente de la realidad vivida por la ciudadanía, proveyendo un método riguroso para una investigación socialmente relevante y comprometida con la verdad.

REFERENCIAS

Asamblea Nacional de la República Bolivariana de Venezuela. (2024). Ley Orgánica para la Inclusión, Igualdad y Desarrollo Integral de las Personas con Discapacidad. Gaceta Oficial N.º 6.817 Extraordinario.

Banco Mundial. (2021). Inclusión de las personas con discapacidad en América Latina y el Caribe. The World Bank.

CAST. (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. http://udlguidelines.cast.org

Civilis Derechos Humanos. (2021). Informe Anual 2021. Resumen Ejecutivo. Civilis DDHH. https://www.civilisac.org/civilis/wp-content/uploads/Informe-Anual-2021-Resumen-Ejecutivo..pdf

Oliver, M. (2013). The social model of disability: Thirty years on. Disability & Society, 28(7), 1024-1026.

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo. Naciones Unidas.

Organización Mundial de la Salud [OMS] y Banco Mundial. (2011). Informe mundial sobre la discapacidad. OMS.

Palacios, A. (2008). El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Grupo Editorial CINCA.

Programa Venezolano de Educación-Acción en Derechos Humanos [PROVEA]. (2025). Informe Anual 2024: Situación de los Derechos Humanos en Venezuela. PROVEA.

UNICEF. (2013). Estado Mundial de la Infancia 2013: Niñas y niños con discapacidad. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

Verdugo, M. A., Gómez, L. E., y Arias, B. (2012). La concepción de calidad de vida en el marco del modelo de derechos. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coords.), Discapacidad y calidad de vida (pp. 45-68). Publicaciones del INICO, Universidad de Salamanca.

SIGNIFICANCIA DE LA METACOGNICIÓN EN LA HERMENEUSIS DEL TEXTO.

Héctor Ricardo Pautt Blanquicett
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
florindabv29@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 229 - 240
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El estudio doctoral adopta como propósito fundamental Erigir una teorética de la interpretación de texto en la resolución de problemas desde la metacognición y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria básica. La presente investigación se sustenta en las Teorías del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), Teoría de la Metacognición de Flavell (1979), Teoría del Constructivismo de Piaget (1970) y Teoría de la Cognición Situada de Lave y Wenger (1991). Para agenciar los propósitos establecidos se optó por un enfoque epistemológico postpositivista cualitativo, sustentado en el paradigma interpretativo, y enmarcado en el hermenéutico de Gadamer. Los informantes clave están conformados por (5) docentes. El Contexto de Estudio está representado por la Institución Educativa Técnica Simón Bolívar del departamento de Arauca-Colombia. En relación con la obtención de la información, se empleó el análisis documental y entrevista semiestructurada, contando un guion de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis de la información se emplearán la categorización, la estructuración, la triangulación y la teorización. La validez y credibilidad, surgieron a partir de resultados similares en derivaciones informativas. A partir de los hallazgos, las distintas aristas revelan que, la interpretación de texto y la resolución de problemas son procesos complejos que requieren de un enfoque integrador que considere tanto las habilidades cognitivas como metacognitivas. Los estudiantes, al enfrentarse a tareas que involucran la interpretación de texto en la resolución de problemas, deben ser conscientes no solo de los contenidos explícitos que enfrentan, sino también de los procesos internos que influyen en su comprensión y análisis.

Palabras clave:
interpretación, texto, resolución de problemas, metacognición aprendizaje significativo.

SIGNIFICANCE OF METACOGNITION IN THE HERMENEUTICS OF TEXT.

ABSTRACT

The doctoral study aims to establish a theoretical framework for text interpretation in problem-solving through metacognition and meaningful learning in secondary school students. This research is grounded in Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1968), Flavell's Theory of Metacognition (1979), Piaget's Theory of Constructivism (1970), and Lave and Wenger's Theory of Situated Cognition (1991). To achieve the established objectives, a qualitative postpositivist epistemological approach was chosen, supported by the interpretative paradigm and framed within Gadamer's hermeneutics. The study context is represented by the Simón Bolívar Educational Institution in the department of Arauca, Colombia. For data collection, document analysis and semi-structured interviews will be used, with an interview guide. The techniques for data analysis will include categorization, structuring, triangulation, and theorization. Validity and credibility will arise from similar results in informative derivations. Based on the findings, the different aspects reveal that text interpretation and problem-solving

Key words:
interpretation, text, problem-solving, metacognition, meaningful learning.

are complex processes that require an integrative approach that considers both cognitive and metacognitive skills. Students, when faced with tasks involving text interpretation in problem-solving, must be aware not only of the explicit content they encounter but also of the internal processes that influence their understanding and analysis.

SIGNIFICATION DE LA MÉTACOGNITION DANS L'HERMÉNEUTIQUE DU TEXTE.

RÉSUMÉ

L'étude doctorale vise à établir un cadre théorique pour l'interprétation de textes dans la résolution de problèmes par la métacognition et l'apprentissage significatif chez les élèves du secondaire. Cette recherche est fondée sur la Théorie de l'Apprentissage Significatif d'Ausubel (1968), la Théorie de la Métacognition de Flavell (1979), la Théorie du Constructivisme de Piaget (1970) et la Théorie de la Cognition Située de Lave et Wenger (1991). Pour atteindre les objectifs établis, une approche épistémologique post-positiviste qualitative a été choisie, soutenue par le paradigme interprétatif et encadrée par l'herméneutique de Gadamer. Le contexte de l'étude est représenté par l'Institution Éducative Simon Bolivar dans le département d'Arauca, en Colombie. Pour la collecte des données, l'analyse documentaire et les entretiens semi-structurés seront utilisés, avec un guide d'entretien. Les techniques d'analyse des données incluront la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. La validité et la crédibilité découleront de résultats similaires dans les dérivations informatives. À partir des résultats, les différentes facettes révèlent que l'interprétation de texte et la résolution de problèmes sont des processus complexes qui nécessitent une approche intégrative prenant en compte à la fois les compétences cognitives et métacognitives. Les étudiants, lorsqu'ils sont confrontés à des tâches impliquant l'interprétation de texte dans la résolution de problèmes, doivent être conscients non seulement des contenus explicites qu'ils rencontrent, mais aussi des processus internes qui influencent leur compréhension et leur analyse.

Mot clefes:
interprétation, texte, résolution de problèmes, métacognition, apprentissage significatif.

I. INTRODUCCIÓN

La evolución del pensamiento humano ha sido marcada por la búsqueda constante de significado y la resolución de desafíos cognitivos. Desde los albores de la humanidad, la capacidad para interpretar textos y abordar problemas ha sido un componente esencial en la construcción del conocimiento y la adaptación al entorno. Este inquebrantable anhelo de comprender el mundo que nos rodea se refleja en la compleja red de habilidades cognitivas y metacognitivas que caracterizan a nuestra especie. De esta forma, en los cimientos de la civilización, la interpretación de textos y la resolución de problemas se han manifestaron en formas arcaicas, donde la comunicación se basaba en expresiones visuales y orales básicas.

A medida que las sociedades humanas se volvieron más complejas, la interpretación de textos se convirtió en una habilidad esencial para acceder a la vasta cantidad de conocimiento acumulado. La resolución de problemas, por su parte, se convirtió en un desafío continuo a medida que surgían situaciones más intrincadas y demandaban soluciones más sofisticadas. Estos procesos cognitivos, aunque inicialmente instintivos, se desarrollaron y refinaron a lo largo de generaciones, dando lugar a la emergencia de sistemas educativos que buscaban formalizar y optimizar el proceso de adquisición de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la

necesidad de transmitir conocimiento y experiencias ha impulsado el desarrollo de sistemas simbólicos y, con ello, la capacidad de interpretar información codificada en símbolos y, eventualmente, en textos escritos. Este perfeccionamiento constante ha representado un hito crucial en el desarrollo cognitivo humano, permitiendo la acumulación y transmisión sistemática del conocimiento a lo largo del tiempo. Ahora, el arquetipo educativo, en su avance, ha abordado la interpretación de textos y la resolución de problemas desde diversas perspectivas teóricas.

En correspondencia, la metacognición entendida como la capacidad de supervisar, regular y planificar el propio pensamiento, se entrelaza intrínsecamente con la interpretación de textos y la resolución de problemas, permea la inquietud de profundizar en la conciencia metacognitiva a sabiendas de que permite a los individuos reflexionar sobre sus procesos mentales, identificar estrategias efectivas y ajustar su enfoque según las demandas de la tarea; por lo que este componente se instituye como un puente esencial entre la interpretación activa de textos y la resolución eficaz de problemas, ofreciendo a los aprendices las herramientas necesarias para abordar desafíos cognitivos de manera reflexiva y estratégica.

En este apartado, Vygotsky (1976), ha expresado que "el aprendizaje significativo se logra cuando los estudiantes son capaces de reflexionar sobre sus propios procesos mentales y utilizar estrategias metacognitivas para comprender y resolver problemas" (p.55). Desde lo previamente citado, La interpretación de texto desempeña un papel preeminente en la resolución de problemas en el ámbito de la metacognición y el aprendizaje significativo entre los estudiantes de secundaria básica. Este proceso, más allá de la mera decodificación de palabras, implica una comprensión profunda y reflexiva de la información presentada en un texto.

En el contexto de la metacognición, los educandos deben exhibir la capacidad de monitorear, regular y reflexionar sobre su propia comprensión lectora. Esto implica la aplicación de estrategias metacognitivas, como la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas durante la lectura y la revisión constante de la comprensión. Todo conlleva a comprender que la realidad a nivel macro en el ámbito de la interpretación de texto, la resolución de problemas, la metacognición y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria básica se encuentra inmersa en una red compleja de factores conexos que abarcan desde contextos socioculturales hasta principios fundamentales de la psicología cognitiva y la pedagogía.

Para comprender a fondo esta realidad, es necesario explorar diversas perspectivas teóricas que arrojen luz sobre los procesos mentales y pedagógicos involucrados. En primer lugar, desde una perspectiva sociocultural, la realidad macroeconómica y las estructuras sociales influyen directamente en el acceso y la calidad de la educación ofrecida a los estudiantes de secundaria básica.

Es imperante hacer mención a que la interpretación de texto desempeña un papel preeminente en la resolución de problemas en el ámbito de la metacognición y el aprendizaje significativo entre los estudiantes de secundaria básica. Este proceso, más allá de la mera decodificación de palabras, implica una comprensión profunda y reflexiva de la información presentada en un texto. En el contexto de la metacognición, los educandos deben exhibir la capacidad de monitorear, regular y reflexionar sobre su propia comprensión lectora. Esto implica la aplicación de estrategias metacognitivas, como la activación de conocimientos previos, la formulación de preguntas durante la lectura y la revisión constante de la comprensión.

En lo que respecta al aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel (1963), al opinar que "la conexión de nuevos conocimientos con la estructura cognitiva existente es fundamental para que el aprendizaje sea significativo" (p.15), este fenómeno implica la incorporación de nuevos conocimientos en la estructura cognitiva existente del individuo, mediante la conexión de estos con el conocimiento previo. En el marco de la interpretación de texto, el aprendizaje significativo se materializa a medida que los estudiantes construyen significado al relacionar la información leída con sus experiencias previas y conocimientos. Así, la interpretación de texto se convierte en un proceso activo que facilita la retención y aplicación efectiva de la información.

Dentro de este orden de ideas, las políticas educativas y los currículos escolares moldean la realidad educativa. Un enfoque integrado que promueva la interdisciplinariedad y la conexión entre diversas áreas del conocimiento puede enriquecer la interpretación de textos y la resolución de problemas al contextualizarlos dentro de situaciones del mundo real. La realidad también implica considerar la diversidad de estilos de aprendizaje y habilidades individuales presentes en una población estudiantil. Posiblemente tácticas diferenciadas que atiendan a las

necesidades específicas de cada estudiante contribuyen a un aprendizaje significativo y sostenible. Y como bien lo expresa Flavell (1976), "la metacognición permite a los estudiantes monitorear y regular sus propios procesos cognitivos, lo que lleva a una comprensión más profunda y duradera"(p.42)

De igual forma, la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1968), por su parte, aporta a la comprensión de cómo los estudiantes organizan y asimilan la información en su estructura cognitiva existente. La conexión de nuevos conocimientos con experiencias previas y la creación de significado personal son elementos fundamentales para la interpretación de textos y la resolución de problemas con un enfoque significativo. Mientras que, A nivel psicológico, las teorías del desarrollo cognitivo, como la de Piaget (1970), ofrecen una visión integral de cómo los estudiantes construyen su comprensión del mundo. La capacidad para interpretar textos y resolver problemas está intrínsecamente ligada a las etapas de desarrollo cognitivo, destacando la importancia de adaptar enfoques pedagógicos a las características específicas de cada grupo de edad.

Por ende, las habilidades de interpretación de texto demandan la capacidad de ir más allá de la comprensión literal. Los estudiantes deben analizar, inferir, evaluar y sintetizar información para alcanzar una comprensión más profunda y contextualizada. Esto implica también la identificación de las estructuras textuales, como la tesis, la organización de párrafos y las relaciones entre ideas, para obtener una comprensión completa del contenido. No obstante, desde una perspectiva práctica, la interpretación de texto está intrínsecamente vinculada a la resolución de problemas. Los estudiantes aplican su comprensión para abordar situaciones problemáticas, responder preguntas y llevar a cabo tareas basadas en la información extraída del texto. Este enfoque aplicado del conocimiento no solo refuerza el aprendizaje significativo, sino que también demuestra la utilidad práctica de la lectura comprensiva en diversos contextos educativos y de la vida cotidiana.

En posterior instancia, la interpretación de texto se presenta como un proceso integral que contribuye al desarrollo cognitivo de los estudiantes, capacitándolos para enfrentar desafíos académicos y aplicar sus conocimientos de manera efectiva en su entorno. No es pertinente dejar de mencionar que las desigualdades económicas y disparidades en los recursos educativos pueden afectar la interpretación de textos y la resolución de problemas, creando brechas que requieren una atención cuidadosa para garantizar un aprendizaje significativo para todos los estudiantes.

Esto se apoya en un estudio relevante que aborda el tema de desigualdades educativas en Colombia: una mirada desde la economía del aprendizaje de González y Cristia, publicado en (2019). Este estudio analiza las disparidades en el aprendizaje en Colombia y cómo las desigualdades económicas y los recursos educativos influyen en el rendimiento académico de los estudiantes. Los autores destacan la importancia de abordar las disparidades en el acceso a recursos educativos para promover un aprendizaje significativo y equitativo. Además, el informe "Equidad y calidad de la educación en Colombia" del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), publicado en (2020), también ofrece información relevante sobre las desigualdades económicas y las disparidades en los recursos educativos en Colombia.

Este informe examina cómo las diferencias socioeconómicas influyen en el acceso a una educación de calidad y propone recomendaciones para reducir estas disparidades. A pesar de que estos estudios respaldan la importancia de abordar las desigualdades económicas y las disparidades en los recursos educativos para promover un aprendizaje significativo y equitativo en las escuelas de Colombia, se hace viable direccionar la mirada hacia alternativas.

En correspondencia educativa, conviene señalar que los procesos de enseñanza-aprendizaje no son homogéneos, ya que los estudiantes aprenden a ritmos diferentes y enfrentan distintos grados de dificultad. Algunos estudiantes, que no han desarrollado suficientemente las estrategias de aprendizaje y habilidades metacognitivas, podrían beneficiarse al adquirir herramientas que les faciliten un aprendizaje satisfactorio con menor esfuerzo y un rendimiento óptimo de sus capacidades y en continuidad discursiva Mayor, Suengas y González (1995), plantean que:

> Existen individuos capaces no solo de aprender, sino también de mejorar esa capacidad mediante la adquisición de estrategias para autorregular su propio aprendizaje. De igual manera, hay personas capaces no solo de pensar, sino de aprender a pensar de manera más eficiente utilizando estrategias cognitivas que autocontrolan su selección y aplica-

ción. (p.9)

Los autores presentan una perspicaz reflexión sobre la capacidad humana para no solo adquirir conocimientos, sino también para mejorar continuamente la habilidad de aprender. Resalta la importancia de la adquisición de estrategias que permitan la autorregulación del propio proceso de aprendizaje, en virtud de que este enfoque sugiere que la capacidad de aprender no es estática, sino que puede ser fortalecida y refinada a través de la aplicación consciente de estrategias específicas. Entonces con bien lo plasma Allueva (2002), cuando a grandes rasgos se trata de individuos que han adquirido y desarrollado habilidades metacognitivas que pueden aplicar tanto al aprendizaje como al pensamiento.

Palpablemente, en la educación secundaria básica es donde los estudiantes están en una etapa crucial de desarrollo cognitivo, la intersección entre la interpretación de textos, la resolución de problemas y la metacognición adquiere una relevancia aún mayor. En este periodo formativo, los jóvenes están en proceso de construir un marco conceptual sólido y de perfeccionar sus habilidades metacognitivas, sentando las bases para un aprendizaje significativo y duradero. En alusión a ello, el presente estudio tiene como norte erigir una teorética de la interpretación de texto y la resolución de problemas en el ámbito de la metacognición y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria básica.

En la presente investigación se abordará como a través de la interpretación de texto los estudiantes de secundaria básica de la institución Educativa técnica Simón Bolívar, pueden crear habilidades trascendentales no solo el significado de conceptos sino también, habilidades más complejas, como analizar e inferir textos, con un mayor grado de complejidad. De igual manera, el siguiente documento expondrá la relación intrínseca que existe entre la interpretación de texto y la resolución de problemas en el ámbito de la educación, asimismo, se dará una aproximación en el contexto de la metacognición; como esta, es una herramienta fundamental en los procesos de educación y didáctica, es decir, como los estudiantes son capaces de desarrollar habilidades para reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje.

Para complemento de lo anterior, como ejes claves del entramado de estudio, se abordará el aprendizaje significativo como estrategia fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los educandos; también se expone la conexión que hay entre las condiciones socioeconómicas y la motivación de los estudiantes, estos últimos, impactan de forma significativa en el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas. Finalmente, el documento expone el entramado epistemológico y metodológico fundamentado en el paradigma interpretativo y la hermeneútica de Gadamer, además del entramado final donde se da una postura crítica y reflexiva.

II. ENTRAMADO TEÓRICO REFERENCIAL

Cada indagación intelectual demanda una delimitación rigurosa en el marco de las teorías y proposiciones de diversos autores e investigadores, posibilitando así la fundamentación del conocimiento mediante una explicación detallada. Por ello, se hace necesaria la lectura de textos de aquellos materiales que contribuyan y garanticen el análisis del enfoque abordado. En efecto, tal como lo refiere Tamayo (2012), "se trata de hacer una síntesis conceptual de las investigaciones o trabajos realizados sobre el problema o tema formulado con el fin de determinar el enfoque metodológico de la misma investigación" (p.149). De esta manera, se busca aprovechar las teorías existentes sobre la situación investigativa seleccionada, con el objeto de estructurar el marco metodológico, por lo cual el contexto teórico referencial debe estar en función de la misma, y ser un medio seguro para alcanzar los objetivos o propósitos planteados.

Por consiguiente, se hace necesario abordar constructos importantes que yace en la interpretación de texto; ya que se entiende como el proceso integral de comprender y explicar la información contenida en un material escrito. Así, se entiende aquellos que dominan esta habilidad pueden analizar la semántica, inferir significados implícitos y comprender la intención del autor. Más que una mera decodificación de palabras, la interpretación de texto es una habilidad crucial para extraer conocimiento y significado de la información presentada en diversos contextos educativos, profesionales y personales.

En este sentido Eco (1981) expresa que "un texto es un "abrirse al mundo", y que su significado no está limitado a lo que el autor pretendía originalmente, sino que es el resultado de la interacción entre el texto y el lector". (p.15). De igual forma el semiólogo francés Barthes (1987), es conocido por su ensayo "La muerte del au-

tor", en el que argumenta que el autor no tiene el monopolio del significado de un texto, y que la interpretación es un proceso activo que involucra al lector y su contexto cultural.

Ambos autores comparten la perspectiva de que el significado de un texto va más allá de la intención original del autor, sino que emerge en la interacción entre el texto y el lector. Esta concepción sugiere que el lector desempeña un papel activo al atribuir significados al texto, lo que da lugar a interpretaciones diversas y enriquecedoras. Además, resaltan la idea de que la interpretación de un texto es un proceso dinámico y colaborativo, donde el lector, al interactuar con el texto, contribuye significativamente a la construcción de significados. Ambos autores desafían la noción de que el autor determina de manera unívoca el sentido de su obra, abriendo así la puerta a una comprensión más amplia y participativa de la literatura y el discurso textual.

Ahora bien, la habilidad de interpretar texto desempeña un papel esencial en la resolución de problemas en el ámbito de la metacognición y el aprendizaje significativo para estudiantes de secundaria básica. No se trata simplemente de comprender superficialmente las palabras, sino de adquirir una comprensión profunda que permita extraer significados, inferir intenciones y analizar información contextual de manera efectiva.

No obstante, en el contexto de resolver problemas, la interpretación de texto es crucial para comprender enunciados y descripciones vinculadas a situaciones problemáticas. Los estudiantes deben ser capaces de analizar la información textual para identificar datos relevantes, entender relaciones conceptuales y deducir las estrategias necesarias para abordar eficazmente el problema. La interpretación de texto, en este contexto, actúa como un enlace esencial entre la información del problema y la aplicación de estrategias de resolución.

En términos de aprendizaje significativo, la interpretación de texto facilita la conexión de nuevos conocimientos con experiencias previas y la comprensión profunda de los conceptos presentados en el problema. Cuando los estudiantes pueden interpretar eficazmente el texto relacionado con un problema, están mejor preparados para construir significados duraderos y transferibles. La metacognición, al permitirles reflexionar sobre sus procesos de pensamiento, consolida y refuerza el aprendizaje, llevándolos más allá de la simple aplicación mecánica de fórmulas hacia la comprensión profunda y la retención a largo plazo.

La metacognición por su parte, implica la conciencia y la comprensión de los procesos mentales que ocurren durante la realización de tareas cognitivas, como resolver problemas o aprender algo nuevo. Los individuos metacognitivamente competentes son capaces de monitorear y regular sus pensamientos, estrategias y comprensión, contribuyendo así a un aprendizaje más efectivo y a la resolución de problemas de manera eficiente. En resumen, la metacognición se refiere a la habilidad de pensar críticamente acerca de nuestros propios procesos mentales, y su aplicación puede mejorar significativamente la eficacia del aprendizaje y la toma de decisiones.

Respecto a la metacognición, es señalado por Carretero (2001), que se relaciona con el conocimiento que las personas construyen respecto del propio funcionamiento cognitivo. Este autor señala que un ejemplo de este tipo de conocimiento, puede ser saber que la organización de la información en un esquema que favorece su recuperación posterior. Agrega además este autor, que la metacognición puede asimilarse a operaciones cognitivas relacionadas con procesos de supervisión y de regulación que las personas ejercen sobre su propia actividad cognitiva cuando se enfrentan a una tarea. Por su parte Tamayo (2013), afirma que la metacognición "es especialmente importante para la educación y la didáctica de las ciencias, debido a que incide en la adquisición, comprensión, retención y aplicación de lo que se aprende" (p.54).

Estos procesos de reflexión metacognitiva llevan a que los estudiantes y las estudiantes gradualmente tengan más conocimiento y control tanto del proceso argumentativo en sí mismo, como del proceso metacognitivo que vinculan a este. Su influencia se da sobre la eficacia del aprendizaje, el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Asimismo, Cadavid y Tamayo (2013), explican que el conocimiento de la cognición se refiere a lo que las personas saben acerca de su propia cognición o sobre la cognición en general. Estos autores Cadavid y Tamayo (op.cit) indican que existen al menos tres (3) tipos diferentes de conocimiento: declarativo, procedimental y condicional:

> Conocimiento declarativo: Incluye el conocimiento acerca de uno mismo como aprendiz y sobre los factores que influyen en su desempeño. Conocimiento procedimental: Se refiere al conocimiento acerca de la ejecución de las habilidades

> procedimentales. Mucho de este conocimiento se representa como heurístico y de estrategias. Varios estudios indican que ayudar a los estudiantes más jóvenes a aumentar su conocimiento procedimental mejora su rendimiento para resolver problemas. Permite a los estudiantes adaptarse a las cambiantes demandas situacionales de cada tarea de aprendizaje (p. 547).

Desde la postura de lo citado previamente, el conocimiento declarativo y procedimental son fundamentales en el aprendizaje, ya que el primero permite a los estudiantes entender los factores que influyen en su rendimiento, mientras que el segundo les proporciona las herramientas para aplicar habilidades de manera efectiva. Al fortalecer el conocimiento procedimental en estudiantes jóvenes, se potencia su capacidad para adaptarse a las demandas cambiantes de las tareas, lo que a su vez mejora su rendimiento en la resolución de problemas. Este enfoque subraya la importancia de enseñar estrategias que no solo transmitan información, sino que también capaciten a los estudiantes para aplicar ese conocimiento de manera flexible y eficaz en diversas situaciones de aprendizaje.

Con respecto a la reflexión sobre la utilidad de las estrategias de intervención, este aspecto es necesario asumirlo con plena conciencia, a los fines de que se conozcan y pongan en marcha estrategias metacognitivas. Para Brown (1987), las bases de la metacognición se encuentran en los análisis de los informes verbales; de los mecanismos ejecutivos del sistema de procesamiento de la información; de los problemas que plantea el aprendizaje y desarrollo de la autorregulación y la reorganización conceptual y del tópico de la heterorregulación. En referencia a la enseñanza de la Química, se han podido realizar algunos estudios que tratan el tema. Al respecto, Cadavid y Alzate (2013), indicaron que, durante la realización de ejercicios de estereoquímica, el estudiante lleva a cabo una serie de procesos metacognitivos que se indican de seguido:

En efecto, la metacognición es la capacidad de reflexionar sobre el propio proceso cognitivo, es decir, de pensar sobre el pensamiento, en el contexto de la interpretación de textos y la resolución de problemas, la metacognición juega un papel crucial. Implica que los lectores o estudiantes no solo comprendan el contenido del texto o el problema que están abordando, sino que también sean conscientes de sus propios procesos mentales, estrategias y habilidades que están utilizando para comprender y resolver. No obstante, en la interpretación de textos, la metacognición implica que los lectores sean capaces de monitorear su comprensión a medida que avanzan en la lectura. Pueden hacerse preguntas a sí mismos sobre si están entendiendo el significado del texto, identificar las partes que les resultan confusas o que necesitan más atención, y emplear estrategias para aclarar su comprensión, como volver a leer, hacer resúmenes, o buscar palabras desconocidas en un diccionario.

La metacognición también implica que los lectores sean conscientes de sus propios objetivos al leer, ya sea obtener información específica, aprender sobre un tema nuevo, o simplemente disfrutar de la lectura. Por ello, en la resolución de problemas, la metacognición implica que los estudiantes sean capaces de reflexionar sobre su proceso de pensamiento al enfrentarse a un problema.

Pueden hacerse preguntas sobre cómo están abordando el problema, qué estrategias están utilizando, si están progresando hacia una solución o si necesitan cambiar de enfoque. También pueden ser conscientes de su nivel de confianza en su respuesta y si necesitan revisar su trabajo. La metacognición en la resolución de problemas también implica que los estudiantes sean capaces de seleccionar y aplicar estrategias efectivas para abordar diferentes tipos de problemas, y de evaluar la eficacia de esas estrategias. Por consiguiente, implica que los individuos sean conscientes y reflexivos sobre sus propios procesos mentales, estrategias y habilidades mientras se enfrentan a estas tareas.

En entramado distinguido, el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes son capaces de relacionar nueva información con lo que ya saben, integrándola en su estructura cognitiva existente. Esto implica que la nueva información tenga sentido para el estudiante y se conecte con sus experiencias previas, conocimientos y creencias. Según Ausubel, el aprendizaje significativo se produce cuando los estudiantes pueden relacionar la nueva información con conceptos relevantes y sustantivos que ya poseen en su estructura cognitiva.

Esto puede ocurrir de dos maneras: a través de la incorporación de nuevo material en estructuras cognitivas existentes (aprendizaje subsumidor), o a través de la creación de nuevas estructuras cognitivas que integren la nueva información con el conocimiento previo (aprendizaje combinatorio). Se promueve cuando los

educadores diseñan experiencias de aprendizaje que permiten a los estudiantes relacionar la nueva información con sus experiencias previas, utilizar ejemplos concretos y aplicaciones prácticas, fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, y proporcionar oportunidades para la resolución de problemas y la aplicación del conocimiento en situaciones reales.

En la interpretación de textos, este enfoque implica activar y relacionar los conocimientos previos del lector con la información presentada en el texto, facilitando así la comprensión al asociar el nuevo contenido con esquemas mentales ya existentes. Esta conexión con conocimientos previos no solo implica recordar información pasada, sino también organizar el conocimiento de manera jerárquica. En la interpretación de textos, esta estructuración coherente y lógica facilita la retención y recuperación de información relevante. Ausubel enfatiza la significatividad personal, buscando que la información tenga relevancia y significado para el estudiante, lo que aumenta la motivación y la retención al encontrar conexiones personales o aplicaciones prácticas en la vida cotidiana.

Evidentemente, la Educación Secundaria Básica en Colombia no solo busca el crecimiento académico, sino también la formación integral de los estudiantes. Esto implica promover el desarrollo de habilidades cognitivas, sociales, emocionales y éticas. Se destaca la importancia de cultivar el pensamiento crítico, la autonomía, la responsabilidad y el respeto hacia los demás como componentes fundamentales para su desarrollo personal y social. Para lograr un soporte teórico relevante, este estudio se apoya y fundamenta directamente con Teoría del aprendizaje significativo de Ausubel (1976).

En cuanto al aprendizaje significativo, el estudiante puede relacionar la nueva tarea de aprendizaje, en forma racional y no arbitraria, con sus conocimientos y experiencias previas, almacenados en su estructura cognoscitiva, por constituir: El proceso que ocurre en el interior del individuo donde la actividad perceptiva le permite incorporar nuevas ideas, hechos y circunstancias a su estructura cognoscitiva y a su vez matizarlos exponiéndolos y evidenciándolos con acciones observables, comparables y enriquecidas, luego de cumplir con los actividades derivadas de las estrategias de instrucción planificadas por el facilitador y/o sus particulares estrategias de aprendizaje (p. 190).

Bermúdez (2011), cita a Ausubel (2004) mencionando que, desarrolló una teoría sobre la interiorización o asimilación, a través de la instrucción, de los conceptos verdaderos, que se construyen a partir de conceptos previamente formados o descubiertos por la persona en su entorno. Como aspectos distintivos de la teoría, está la organización del conocimiento en estructuras y la reestructura que se produce debido a la interacción entre esas estructuras presentes en el sujeto y la nueva información. Ausubel considera que para que esa restructuración se produzca, se requiere de una instrucción formalmente establecida, que presente de modo organizado y preciso la información que debe desequilibrar las estructuras existentes. La teoría toma como punto de partida la diferenciación entre el aprendizaje y la enseñanza.

> Las estrategias de enseñanza y aprendizaje se encuentran involucradas en la promoción de aprendizaje significativo. En ambos casos, se hace uso del término estrategia por considerar que el estudiante o el docente, según sea el caso, debe emplearlas como procedimientos flexibles, heurísticos (nunca como algoritmos rígidos) y adaptativos a distintas circunstancias de enseñanza y aprendizaje. Es importante señalar que, las estrategias de enseñanza se definen en palabras de Díaz y Hernández (2002), como; "los procedimientos que el agente de enseñanza utiliza en forma reflexiva y flexible para promover el logro de aprendizaje significativo en los estudiantes" (p. 141).

En otras palabras, son un conjunto de acciones aplicadas por el docente, de carácter flexible y constructivo, dado que la dinámica de la enseñanza no es estática no se repite, sino que es cambiante, características que permiten reelaborarla o reconstruirla, para entender la labor educativa, es necesario tener en consideración otros tres elementos del proceso educativo: los docentes y su manera de enseñar, la estructura de los conocimientos que conforman el currículo, el modo como éste se produce y el entramado social, en el que se desarrolla el proceso educativo.

Ciertamente, no existe una única estrategia de enseñanza para la multiplicidad de situaciones de aprendizaje. La misma dependerá del contexto en el cual se desarrolle la clase, del contenido que se pretende enseñar, y del propósito docente.

El docente deberá tener un conjunto de estrategias para ser utilizadas según lo requiera la situación. Debe existir coherencia entre las estrategias de enseñanza seleccionadas y los contenidos que se proponen. Así mismo, en virtud de que todos los estudiantes no son iguales, ni los grupos, habrá posibilidades de aplicar estrategias cada vez más autónomas, cuando se haya logrado el conocimiento del grupo, la aceptación de propuestas de trabajo solidario, el respeto y el cuidado de los otros. Mientras que, por otro lado, se apertura el apoyo de la Teoría de la Motivación en el Proceso Enseñanza-Aprendizaje de Aschersleben, (1980); donde la motivación puede definirse como una fuerza que moviliza al ser humano hacia determinadas metas, creando o aumentando el impulso para hacer algo o dejar de hacerlo según sea la necesidad.

La motivación es un estado interno que activa, dirige y mantiene la conducta. Con relación al aprendizaje, se habla de una motivación innata del ser humano por acceder a nuevos conocimientos que le permitan comprender su entorno. El docente puede alcanzar altos niveles de motivación en sus estudiantes, conociendo muy bien el tema a tratar, enseñando no sólo con teoría sino también con ejemplos, respetando al estudiante y alumna, enseñando habilidades para resolver los problemas que surjan, incentivando la participación, trabajando en mecanismos de evaluación óptimos, teniendo entusiasmo en su labor, enseñando a través de preguntas y usando el diálogo. Desde esta perspectiva los niveles de motivación aumentan y son mucho más significativos. Rendimiento, aprendizaje y motivación son tres importantes conceptos básicos en pedagogía y psicología.

La escuela tiene exigencias más amplias que la vida corriente, el estudiante y alumna deben aprender más y elementos más exigentes, y esta exigencia requiere, a su vez, un esfuerzo mayor y la necesidad de un impulso adicional que haga posible el éxito: primero, aprender más cantidad de conocimientos y además un nivel intelectual más alto. El dominio de la ortografía es un ejemplo de este objetivo. Antes de conseguirlo, son necesarios ejercicios casi diarios durante cuatro años por lo menos. No se puede esperar del alumnado de básica que esté constantemente lo bastante motivado para realizar espontáneamente esfuerzos que han de repetirse muchas veces.

III. ENTRAMADO EPISTEMOLÒGICO-METÓDO-LÓGICO

Este enfoque desde la epistemología presentado como la rama de la filosofía que se ocupa de los problemas relacionados con el conocimiento. Por tanto, a partir de la estructura de este momento, se describe el procedimiento epistemológico y metodológico llevado a cabo para el desarrollo de la investigación. Se requirió de una reflexión crítica y profunda acerca de los métodos y técnicas del paradigma cualitativo que permitieron describir la postura que adoptan los protagonistas participantes del estudio con respecto a la interpretación de texto en la resolución de problemas inmersos en el ámbito de la metacognición y el aprendizaje significativo en estudiantes de secundaria básica.

De este modo, el camino epistemológico en general presume una especie de enraizamiento en una postura filosófica que enriquece ciertas opciones por encima de otras, ante comprobadas situaciones relativas a la misma noción del acto de investigar, a la naturaleza del conocimiento y a su función en la sociedad, a sus juicios de autentificación, y a los valores en la aplicación de beneficios en la investigación. Al respecto, Pérez Serrano (2007), expresa:

> El camino epistemológico es todo proceso de producción de conocimiento, es la manifestación de una estructura de pensamiento: cualquiera que sea el grado de estructuración y coherencia interna, que incluya contenidos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos y técnicos que implican siempre modos de obrar y omitir "(p.56).

A tal efecto, el abordaje epistemico es el proceso por el cual se describen las acciones que permitieron el transitar del estudio, mediante la descripción del enfoque epistemológico, el método, escenario o contexto, informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de información, la validez y credibilidad y las técnicas de análisis. Inconcusamente, desde este estudio se bosquejan conceptos, interpretaciones y comprensiones partiendo de los datos de los actores, experimentando la realidad tal como lo perciben. En esta línea argumentativa, la indagación se circunscribe en el enfoque epistemológico postpositivista, mediante el cual se supera el esquema que considera la percepción como simple reflejo de las cosas reales y el conoci-

miento como copia de esa realidad.

Al hilo de lo expuesto, la orientación postpositivista supera el esquema de la percepción como reflejo de cosas y del conocimiento como copia de la realidad. Se concibe el conocimiento como resultado de la interacción de una dialéctica entre conocedor y objeto conocido. Además, significa un rescate del sujeto y de su importancia, que la mente construye la percepción por medio de formas propias o categorías. Tanto lo percibido como su significado dependen de la formación previa, de las expectativas y creencias de quien construye. Desde esta perspectiva, el estudio se enmarca en la postura paradigmática de la investigación cualitativa, la cual da la oportunidad de conocer lo que los actores piensan realmente de su acción diaria.

Esta posición siendo en el presente estudio guiado por el paradigma interpretativo, se centra en comprender el significado de las experiencias humanas desde la perspectiva de quienes las viven. Este enfoque asume que la realidad es construida socialmente y que el conocimiento se produce a través de la interpretación de las interacciones y las percepciones subjetivas. Asimismo, en atención a las características de la investigación, se utilizará el método Hermenéutico a fin de develar, comprender e interpretar la realidad estudiada, por lo que bajo la visión de Gadamer (1960) se considera puesto que este método "no pretende explicar los hechos humanos desde un análisis causal, sino que su finalidad consiste en comprender o interpretar los hechos humanos" (p. 21). Se trata de interpretar los hechos basándose en ciertos conocimientos previos.

La perspectiva descrita, permite precisar que la hermenéutica es el resultado del simbolismo, lo cual no es más que un condicionante que no se puede suprimir al conocimiento humano; es por ello que, si el mundo humano es simbólico, sólo cabe la interpretación, pues el procedimiento hermenéutico se produce implícitamente en toda comprensión. Indisputablemente, la hermenéutica es un tema fundamental para cualquier estudio acerca del hombre, por tanto, el mundo no puede ser pensado como algo fijo o estático, sino como continuamente fluyente

A la luz de la plataforma teórica especificada, el círculo hermenéutico es para Gadamer (1975) "un límite a cualquier intento de comprensión totalitaria pero también es una liberación del conceptualismo abstracto que teñía toda investigación filosófica" (p. 14). Esta limitación traduce fielmente la realidad como un decir inconcluso y no acabado, sin embargo, Heidegger (1941), concibe la circularidad de la comprensión más como "una oportunidad positiva que como una limitación meramente restrictiva. A través de la facticidad y del lenguaje se produce el encuentro con el ser, que es el que, en última instancia, decide y dispone del hombre" (p. 123).

Concretamente, el aporte de Gadamer con respecto a la hermenéutica es su visión como metodología universal y forma lógica superior que precede y comprende los métodos particulares de la ciencia; para este autor, el modo de comprender humano es típicamente interpretativo, realizando la comprensión constructiva que traduce de una realidad captada a la propia realidad comprendida. Esta investigación permite describir detalladamente cómo los estudiantes emplean sus habilidades y metacognitivas para alcanzar una comprensión profunda y efectiva de los problemas presentados, contribuyendo así a un proceso de aprendizaje más enriquecedor y significativo. Además, proporcionará una base sólida para entender los mecanismos a través de los cuales las habilidades interactúan para facilitar la resolución de problemas, y ofrecerá directrices para la aplicación práctica en entornos educativos.

IV. ENTRAMADO REFLEXIVO FINAL

El estudio vislumbrado, ofrece una profunda exploración teórica y práctica sobre cómo los estudiantes de secundaria pueden desarrollar competencias críticas en la interpretación de textos y resolución de problemas a través de enfoques metacognitivos y de aprendizaje significativo. A través de un análisis comprensivo y sistemático de las condiciones actuales, el estado del arte y la hermenéusis de estos conceptos en el ámbito educativo, se ha logrado construir una base sólida para una teorética que permita a los estudiantes no solo mejorar su rendimiento académico, sino también su capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva.

Las distintas aristas revelan que, la interpretación de texto y la resolución de problemas son procesos complejos que requieren de un enfoque integrador que considere tanto las habilidades cognitivas como metacognitivas. Los estudiantes, al enfrentarse a tareas que involucran la interpretación de texto en la resolución de problemas, deben ser conscientes no solo de los contenidos explícitos que enfrentan, sino también de los procesos internos que influyen en su comprensión y análisis.

La metacognición, entendida como la capacidad de autorregular el propio aprendizaje, se convierte en un eje fundamental para que los estudiantes desarrollen estrategias adaptativas y flexibles que les permitan enfrentar de manera efectiva las diferentes demandas de las tareas de aprendizaje. Por tanto, un enfoque que potencie la metacognición debe ser priorizado en el diseño curricular y en la práctica pedagógica, promoviendo que los estudiantes no solo acumulen conocimientos, sino que también se conviertan en aprendices autorregulados y críticos.

El estado del arte sobre la interpretación de texto y resolución de problemas muestra que, si bien existen múltiples enfoques y metodologías, la integración del aprendizaje significativo y la metacognición no ha sido lo suficientemente abordada de manera conjunta. La interpretación de texto no solo debe ser vista como una habilidad técnica de decodificación de información, sino como un proceso holístico en el que el estudiante relaciona activamente el nuevo conocimiento con sus esquemas cognitivos preexistentes, generando así un aprendizaje significativo.

Esta integración permite que los estudiantes no solo comprendan la información, sino que también la apliquen de manera creativa en la resolución de problemas, potenciando su capacidad de transferir conocimientos a diferentes contextos. Por lo tanto, es esencial que la práctica educativa evolucione hacia modelos más integrativos que combinen estas perspectivas teóricas y que, además, consideren el contexto sociocultural del estudiante, lo cual es fundamental en una Institución como la Educativa Técnica Simón Bolívar, donde los factores contextuales juegan un rol crucial en el proceso educativo.

Al examinar las condiciones en las que los estudiantes enfrentan la interpretación de textos y la resolución de problemas, se ha revelado la necesidad de un cambio en las prácticas pedagógicas. Muchos estudiantes carecen de las estrategias necesarias para interpretar textos de manera efectiva y transferir ese conocimiento a situaciones problemáticas debido a una enseñanza que frecuentemente se centra en la memorización y en la repetición de contenidos.

Desde una perspectiva hermenéutica, la construcción de una teorética sobre la interpretación de texto en la resolución de problemas involucra un proceso de comprensión profunda y reflexión crítica que trasciende las metodologías convencionales. La hermenéutica, como proceso de interpretación, permite que los actores educativos comprendan la interacción entre el texto, el contexto y el sujeto, favoreciendo así una visión más rica y dinámica del aprendizaje. La interpretación no es un acto pasivo; es una interacción dialéctica donde los estudiantes no solo interpretan textos, sino que, en ese proceso, se interpretan a sí mismos y sus circunstancias. Esta visión praxeológica invita a los educadores a reconsiderar su rol, no solo como transmisores de conocimiento, sino como facilitadores de un espacio donde la interpretación crítica se convierta en el motor del aprendizaje y del crecimiento personal.

Este estudio propone una teorética que sintetiza la metacognición y el aprendizaje significativo como pilares para la enseñanza de la interpretación de texto y resolución de problemas en estudiantes de secundaria básica. Esta construcción teórica busca trascender los enfoques tradicionales, proponiendo una educación que fomente la autonomía intelectual y la responsabilidad del estudiante en su propio proceso de aprendizaje. La reflexión crítica sobre su pensamiento, el cuestionamiento constante y la aplicación del conocimiento a situaciones nuevas son competencias que se deben cultivar para preparar a los estudiantes no solo para los desafíos académicos, sino también para los retos de la vida cotidiana. Por lo tanto, esta investigación invita a una revalorización de los enfoques pedagógicos, abogando por una educación que, más allá de la mera transmisión de contenidos, forme sujetos reflexivos, críticos y transformadores de su realidad.

REFERENCIAS

Allueva, J. (2002). Desarrollo de habilidades metacognitivas en el aprendizaje. [Development of metacognitive skills in learning]. Revista de Psicodidáctica, 7(1), 9-22.
Allueva, J. (2002). Estrategias de aprendizaje y metacognición. En J. Allueva (Ed.), Aprender a aprender (pp. 75-90). Madrid: Narcea.
Aschersleben, K. (1980). La motivación en la escuela y sus problemas. Madrid, Marova.
Ausubel, D. P. (1963). The Psychology of Meaningful Verbal Learning. Grune y Stratton.
Ausubel, D. (1976). La psicología del aprendizaje significativo. Nueva York: Grune y Stratton.
Barthes, R. (1987). La muerte del autor. En El susurro del lenguaje: más allá de la palabra y la escritura. Ediciones Paidós.
Brown, A. L. (1987). Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms. En F. E. Weinert y R. H. Kluwe (Eds.), Metacognition, motivation, and understanding (pp. 65-116). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Cadavid, A., y Alzate, C. (2013). Estrategias metacognitivas en la enseñanza de la Química. En A. Cadavid (Ed.), Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias (pp. 231-250). Bogotá: Magisterio.
Cadavid, A., y Tamayo, M. (2013). Metacognición y aprendizaje significativo. En A. Cadavid (Ed.), Estrategias de aprendizaje para el desarrollo de competencias (pp. 547-566). Bogotá: Magisterio.
Carretero, M. (2001). Constructivismo y educación: una aproximación conceptual. En C. Monereo y J. I. Pozo (Eds.), La enseñanza de las estrategias de aprendizaje (pp. 21-48). Barcelona: Graó.
Eco, U. (1981). Lector in fabula: La cooperación interpretativa en el texto narrativo. Lumen.
Flavell, J. H. (1976). Metacognitive Aspects of Problem Solving. En L. B. Resnick (Ed.), The Nature of Intelligence (pp. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
Gadamer, H. (1960). Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica. Salamanca: Editorial Sígueme.
González, A., y Cristia, J. R. (2019). Desigualdades educativas en Colombia: una mirada desde la economía del aprendizaje. [Informe de investigación].
Mayor, J., Suengas, A. G., y González, M. (1995). Estrategias metacognitivas para aprender a aprender. Revista Española de Pedagogía, 53(200), 7-20.
Pérez, G. (2007). Investigación Cualitativa Retos e Interrogantes. I. Métodos. Madrid – España: Editorial La Muralla.
Tamayo, M. (2012). El proceso de investigación científica. P.149. México: Limusa.
Tamayo, M. (2013). El proceso de investigación científica. México: Limusa.
Piaget, J. (1970). Science of Education and the Psychology of the Child. Orion Press.

MODELOS EDUCATIVOS FLEXIBLES EN EL SECTOR RURAL: UNA REVISIÓN TEÓRICA DESDE LA PERSPECTIVA INTERPRETATIVA

Hilde Alfonso Ardila Solórzano
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
halfonsoardila@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 241 - 252
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La educación rural en Colombia enfrenta desafíos significativos, especialmente los relacionados con los estudiantes de extraedad educativa. Los modelos educativos flexibles han sido propuestos como soluciones potenciales que deben revisarse y mejorarse para cumplir con su cometido. Este artículo tiene como objetivo analizar la aplicación de modelos flexibles en la educación rural colombiana. Se utiliza un enfoque interpretativo basado en la revisión de literatura existente. La investigación es de diseño documental y la técnica de análisis de la información es de análisis de contenido. La revisión documental encontró veinte investigaciones del contexto nacional e internacional. De la revisión documental resultó la necesidad de dar un enfoque territorial a las adaptaciones curriculares propuestas en los modelos educativos flexibles que respondan al contexto sociocultural del sector rural. Se concluye que es necesario ampliar la investigación en esta línea para asegurar la finalización exitosa de los ciclos educativos de estos estudiantes.

Palabras clave:
modelos educativos flexibles, sector rural, extraedad educativa.

FLEXIBLE EDUCATIONAL MODELS IN THE RURAL SECTOR: A THEORETICAL REVIEW FROM AN INTERPRETIVE PERSPECTIVE

ABSTRACT

Rural education in Colombia faces significant challenges, especially those related to students over the age of majority. Flexible educational models have been proposed as potential solutions that should be reviewed and improved to fulfill their purpose. This article analyzes the application of flexible models in Colombian rural education. An interpretive approach is used based on a review of existing literature. The research is based on documentary design, and the information analysis technique is content analysis. The documentary review identified twenty research projects from national and international contexts. The documentary review revealed the need to provide a territorial approach to the curricular adaptations proposed in flexible educational models that respond to the sociocultural context of the rural sector. It is concluded that it is necessary to expand research in this area to ensure the successful completion of these students' educational cycles.

Key words:
flexible educational models, rural sector, over the age of majority.

MODÈLES ÉDUCATIFS FLEXIBLES DANS LE SECTEUR RURAL : UNE REVUE THÉORIQUE DANS UNE PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE.

RÉSUMÉ

L'éducation rurale en Colombie est confrontée à des défis majeurs, notamment ceux liés aux élèves en situation de surexage. Les modèles éducatifs flexibles ont été proposés comme des solutions potentielles, mais nécessitent une révision et une amélioration pour atteindre pleinement leurs objectifs. Cet article analyse l'application de ces modèles dans le contexte de l'éducation rurale colombienne. Une approche interprétative est adoptée, fondée sur une revue de la littérature existante. La recherche repose sur une méthodologie documentaire, et la technique d'analyse utilisée est l'analyse de contenu. La revue documentaire a permis d'identifier vingt recherches menées dans des contextes nationaux et internationaux. Cette analyse a mis en évidence la nécessité d'introduire une approche territoriale dans les adaptations curriculaires proposées par les modèles éducatifs flexibles, de manière à mieux répondre au contexte socioculturel du secteur rural. Il est conclu qu'un approfondissement de la recherche dans ce domaine est essentiel afin d'assurer l'achèvement réussi des cycles éducatifs pour ces apprenants.

Mot clefes:
modèles éducatifs flexibles, secteur rural, élèves en situation de surexage.

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas se ha generado una tendencia global por integrar a los estudiantes que por diversas circunstancias de vida han desertado del sistema educativo o poseen una edad que normativamente no les permite estar en una jornada regular, para ellos se crearon los modelos educativos flexibles. En el contexto de la educación rural donde las barreras geográficas y socioeconómicas limitan el acceso a la educación los métodos flexibles facilitaron a estas comunidades la posibilidad de terminar sus ciclos educativos y en menor proporción continuar procesos académicos en la educación superior. Desafortunadamente, la implementación de estos modelos presenta interrogantes sobre su efectividad y capacidad para dar respuesta a la diversidad de necesidades de los estudiantes del sector rural colombiano.

Entre las iniciativas internacionales planteadas para abordar esta problemática se encuentra la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En 1990, la UNESCO estableció un compromiso para garantizar el acceso a todos los niños a la educación básica de calidad, dentro de estas estrategias se incluyeron los enfoques flexibles para atender la población rural. En el año 2000 la ONU delineó los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM) donde se establecieron ocho objetivos globales. El segundo objetivo se centró en asegurar que todos los niños y niñas completen la educación primaria. Esta iniciativa impulsó la adopción de modelos educativos flexibles para asegurar la cobertura en las zonas rurales. Posteriormente, la ONU en el año 2015 propone la agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, donde se adoptó el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Como resultado de estas iniciativas la OEA y UNESCO acordaron crear una agenda conjunta para abordar la desigualdad educativa en América Latina y el Caribe. Dentro de las metas propuestas se consideró disminuir las brechas educativas del sector rural con relación al urbano. Finalmente, la UNESCO en el año 2020 presenta el Informe sobre la Crisis Mundial del Aprendizaje que se generó con la pandemia de COVID-19, el informe destaca la necesidad de adoptar modelos educativos flexibles para garantizar la continuidad del proceso de aprendizaje, especialmente en las áreas rurales.

En el caso de Colombia, Leal (2018) destaca la creación del programa Escuela Nueva en 1975 el cual

promueve un enfoque flexible centrado en el estudiante que permitía la educación multigrado. El éxito en la implementación de este modelo motivó a países como Zambia, Bangladesh, México a tomarlo como referente para adaptarlo en sus estrategias de enseñanza en el sector rural. Posteriormente, en 1996 se crea el Contrato Social Rural se establecieron los lineamientos de la educación rural y se enfatiza en la necesidad de adaptar los modelos educativos flexibles a las realidades locales. Corría el año 2002 cuando se implementa el Programa de Educación Rural (PER) que pretende aumentar la cobertura educativa y mejorar la calidad en áreas rurales. En el año 2010 el Ministerio de Educación Nacional MEN (2016) lanza el modelo "Caminar en Secundaria", este modelo se diseña para estudiantes en extra edad, promoviendo una metodología adaptativa que permite a estos estudiantes nivelar sus aprendizajes. En el año 2015 el Ministerio de Educación Nacional MEN (2016) implementa el modelo de Aceleración del Aprendizaje que permite a los estudiantes completar varios grados en un tiempo menor al año escolar normal, se focalizan los estudiantes que por diversas circunstancias han interrumpido su proceso educativo.

En este contexto, se considera de vital importancia para los sistemas educativos abordar el estudio de los métodos flexibles dado el impacto social y económico que tiene en países como Colombia la población rural. Según cifras de Planeación Nacional (2014) el 24% de la población, equivalente a 11,302,519 de habitantes vive en el sector rural, resolver las necesidades insatisfechas de estas comunidades sería un paso importante para consolidar la paz en los territorios. Por ello, este articulo de revisión documental se propone analizar los diferentes enfoques insertos en los modelos educativos flexibles y sus aportes en el contexto educativo rural colombiano.

II. MÉTODO

El presente artículo de revisión documental se fundamenta en un enfoque interpretativo, buscando comprender en profundidad los Modelos Educativos Flexibles (MEF) en el sector rural y su incidencia en los estudiantes que por condiciones de extraedad educativa requieren apoyo o flexibilización de sus procesos de aprendizaje. Se realizó una búsqueda exhaustiva y sistemática de literatura académica con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar la información relevante disponible sobre la temática. La búsqueda bibliográfica se llevó a cabo en las siguientes bases de datos electrónicas: Google Académico, SciELO, Redalyc y Semantic Scholar. Se emplearon combinaciones de las siguientes palabras clave: modelo educativo flexible, extraedad educativa, sector rural, modelos educativos inclusivos, educación multigrado.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones que se relacionan en esta sección son el resultado de una revisión bibliográfica donde se incluyeron 20 investigaciones de carácter nacional e internacional, 5 de ellas escritas en idioma inglés. Los documentos se organizaron según cuatro tópicos generales relacionados con el estudio o aplicación de modelos educativos flexibles a estudiantes de extraedad educativa en el sector rural: Impacto de la motivación en la permanencia escolar en los ambientes rurales, inclusión educativa, Formación docente con enfoque didáctico flexible.

Los criterios que se relacionan en las tablas emergieron al realizar el proceso de búsqueda de la información en las investigaciones de corte doctoral.

Tabla 1. Impacto de la motivación en la permanencia escolar en los ambientes rurales

Autor y Fecha	*Categoría*	*Comentarios*	*Aportes*
Bernal, G (2022	*1.Contexto escolar 2.Relaciones Interpersonales 3.contexto sociocultural*	*2. Desmotivación entre los estudiantes preadolescentes y adolescentes se refleja en actitudes violentas y en la falta de cumplimiento de las normas de convivencia. 3.También puede estar asociadas con el contexto sociocultural de los estudiantes; situaciones familiares complejas, aumento de familias monoparentales y casos de violencia intrafamiliar*	*La necesidad de un ambiente educativo positivo y armonioso. Su ausencia se relaciona con la desmotivación escolar y las conductas violentas entre los estudiantes. Adaptar los programas educativos a las necesidades y experiencias de los jóvenes en su entorno implica que la educación emocional debe estar anclada en la realidad*

		4. Las causas están vinculada a un entorno escolar poco favorable y a trastornos emocionales como la ansiedad y la depresión	*sociocultural de los estudiantes.*
Bernal, G (2022) Gallo, G (2024)	*2.Contexto familiar 1.Contexto escolar 3.Proyeccion académica 4.Contexto Social y Cultural*	*1. Los desafíos socioeconómicos de las carencias familias rurales. 2.Las interacciones negativas docentes estudiante 3. Relevancia del currículo con su proyecto de vida, el apoyo a las aspiraciones de vida de los estudiantes por parte de los padres. 4. Efecto de la cultura y las tradiciones locales que motiven a los estudiantes a mejorar*	*Un clima escolar positivo es importante para que los estudiantes se sientan seguros y apoyados. Las expectativas de los estudiantes sobre su futuro académico están influenciadas por su contexto familiar y escolar.*
Palacio, C (2023)	*1. Contexto escolar 2.Contexto psicosocial 5.Problemas Financiación estatal*	*1. Desmotivación y apatía entre los estudiantes en los primeros años escolares. 2. Importancia de investigar las emociones negativas; el miedo y la inseguridad, ya que pueden llevar a la desmotivación y al rechazo hacia el aprendizaje. 3. Desafíos del sector rural respecto a la falta de recursos y la adaptación a los contextos locales*	*En ambientes escolares poco acogedores, pueden surgir emociones negativas como el miedo y la inseguridad, afectando la motivación y el desempeño de los estudiantes. La falta de recursos adecuados puede limitar la calidad de la educación en ambientes rurales debido a la problemática de la financiación estatal. La escasez de materiales didácticos, infraestructura y formación docente son causas asociadas con desmotivación y apatía*
Valderrama G. (2021)	*6.situacion geográfica 2.Contexto psicosocial 1. Contexto escolar 7.Garantia de los derechos de los menores*	*6. Las grandes distancias de las escuelas y la escasez de personal docente calificado 2. Importancia de la cercanía emocional en el entorno escolar como estrategia para compensar las ausencias que tienen los estudiantes pueden ser motivaciones positivas. 1. Necesidad de implementar estrategias que fomenten la participación activa de los estudiantes, como proyectos comunitarios o actividades extracurriculares. 7. Cumplir con las funciones legales para evitar el maltrato y la violencia que se ejerce sobre los jóvenes en el entorno rural.*	*La ubicación geográfica de las instituciones educativas, especialmente en áreas rurales, influye en el acceso a la educación y en la motivación de los estudiantes, según la investigación. La grandes distancia a las escuelas y la falta de infraestructura adecuada pueden ser barreras significativas para la asistencia y el rendimiento escolar.*
Edwards, J .(2024)	*8.adaptaciones curriculares 2. Contexto psicosocial*	*8. Se deben adaptar el currículo a intereses y necesidades. se deben implementar estrategias de retroalimentación, integrar los aprendizajes con las experiencias cotidianas. 2. Se debe fomentar la colaboración entre compañeros y docentes.*	*Es importante diseñar currículos flexibles y adaptables a las necesidades de los estudiantes. El contexto psicosocial de los estudiantes, como su entorno familiar, comunitario y escolar, influye en su motivación y éxito académico.*
Justice, L. (2023)	*7.Garantia de los derechos de los menores*	*7. Romper las barreras institucionales puede alentar a los estudiantes*	*Proporcionar un espacio para que las voces de las mujeres afroamericanas sean*

	9. Inclusion educativa *2.Contexto psicosocial*	*marginados.* *9. Fomentar la inclusión y para que las mujeres afroamericanas se sientan motivadas a continuar su educación.* *2. Fomentar la resiliencia para enfrentar los desafíos académicos y personales.*	*escuchadas, empoderándolas para que busquen y exijan sus derechos educativos y de desarrollo personal.* *La resiliencia personal se identifica como un factor clave que les permite superar desafíos y mantenerse motivadas en su camino educativo*

Las investigaciones analizadas presentan elementos compartidos en sus descubrimientos y elementos heterogéneos que contribuyen a la diversificación del tema sobre el impacto de la motivación en la permanencia escolar en los ambientes rurales. Dentro de los elementos comunes se puede destacar las situaciones que alteran la convivencia escolar y que evolucionan hacia la violencia, la agresión física y por ende la deserción (Justice, 2023; Edwards, 2024) Otros aspectos comunes son: el reconocimiento de las carencias económicas y la disfuncionalidad familiar, falta de recursos educativos, didácticos y tecnológicos en los colegios. Ausencia de transporte escolar y la dispersión geográfica de las viviendas en relación con las instituciones educativas. Los autores (Valderrama, 2021; Bernal, 2022; Palacio, 2023; Gallo, 2024) identifican la incidencia de la cultura y de las situaciones propias de las realidades institucionales como apatía escolar, poca relevancia de los currículos escolares con los proyectos de vida de los estudiantes, la baja resilencia de los estudiantes ante los desafíos académicos, el débil acompañamiento académico en el contexto rural. Ante esta situación compleja, las investigaciones consultadas presentan propuestas como: acompañamiento escolar, resignificación de los currículos, mayor cohesión en el cuerpo docente para compartir experiencias que eviten la deserción escolar, mayor empatía hacia las realidades emocionales de los estudiantes, vincular a las familias al proceso escolar, generar procesos de inclusión con las minorías.

Tabla 2. Formación docente con enfoque didáctico flexible

Autor y Fecha	*Categoría*	*Comentarios*	*Aportes*
Gutiérrez, G (2024)	*5. Problemas Financiación estatal* *10.Formacion docente* *2.Contexto psicosocial*	*5. Condiciones precarias, falta Apoyo gubernamental para suplir las necesidades de infraestructura, capacitación y equipamiento.* *10. Falta de personal capacitado en temas de inclusión y flexibilización educativa* *2.Se hace necesario integrar la formación social y emocional de los estudiantes*	*La formación docente debe incluir el desarrollo de habilidades para adaptarse al contexto rural, no solo centrarse en la transmisión de conocimientos.*
Jonas, A (2023)	*8.Adaptaciones curriculares* *1.Contexto escolar*	*8. Presenta una estrategia flexible basada en evaluación continua y en abordar las necesidades de los estudiantes para asegurar procesos adecuados de instrucción en función de habilidades y niveles de comprensión.* *1.Se basa en la colaboración entre docentes para abordar las necesidades de los estudiantes*	*La formación docente debe estar alineada con las necesidades específicas de los estudiantes en ambientes rurales.* *Las estrategias educativas, como la agrupación flexible, pueden ayudar a mitigar los efectos negativos del contexto psicosocial al proporcionar a los estudiantes un entorno de aprendizaje adaptado a sus necesidades individuales*
Jonas, A (2023	*8.Adaptaciones curriculares* *1.Contexto escolar*	*8. Presenta una estrategia flexible basada en evaluación continua y en abordar las necesidades de los estudiantes para asegurar procesos adecuados de*	*La formación docente debe estar alineada con las necesidades específicas de los estudiantes en ambientes rurales. Las estrategias educativas, como la*

		instrucción en función de habilidades y niveles de comprensión. *1.Se basa en la colaboración entre docentes para abordar las necesidades de los estudiantes*	*agrupación flexible, pueden ayudar a mitigar los efectos negativos del contexto psicosocial al proporcionar a los estudiantes un entorno de aprendizaje adaptado a sus necesidades individuales*
Muñoz, L (2021	*8.Adaptaciones curriculares* *1.Contexto escolar*	*8. Adaptar los procesos de enseñanza y aprendizaje al contexto, se requiere la participación de los padres y la comunidad en el proceso educativo.* *Propone la integración de áreas contextualizada a la realidad sociocultural de los estudiantes* *1.Superación de los desafíos en el sector rural; dificultad de trabajo en aula con los cursos multigrado*	*La falta de financiación adecuada afecta la calidad educativa al limitar la formación y actualización de los docentes, así como la infraestructura física.* *Se enfatiza la necesidad de que la formación docente incluya competencias específicas para trabajar en entornos multigrado y para integrar contenidos de manera interdisciplinaria*
Pulido, B. (2022)	*8.Adaptaciones curriculares*	*8. Propone la mirada autocrítica sobre la práctica pedagógica.* *Cuestiona las formas tradicionales de evaluación en el sector rural a pesar de la prevalencia de la propuesta gubernamentales por competencias* *Propone el fomento de las estrategias crítica y reflexivas para generar constructos teóricos que*	*Las adaptaciones curriculares son esenciales para responder a las necesidades específicas de los estudiantes en contextos diversos, como los ambientes rurales.* *La investigación resalta la necesidad de que los docentes reciban formación continua en la implementación de adaptaciones*
		consideren las particularidades culturales y sociales de los estudiantes	*curriculares.*
Rodríguez, D (2024)	*8.Adaptaciones curriculares*	*8. Adaptar los métodos de enseñanza y evaluación a las particularidades de los ambientes rurales. Propone La investigación en didáctica y tecnología educativa se presenta como un medio para promover una cultura de investigación en el ámbito educativo rural.*	*Los planes de estudio deben ser flexibles y adaptarse a las realidades de los estudiantes en ambientes rurales.* *La investigación destaca la inclusión de prácticas como la autoevaluación y coevaluación dentro de las adaptaciones curriculares.*
Velasco, Á (2024)	*8.Adaptaciones curriculares* *1. Contexto escolar* *9.Inclusion educativa*	*8. Didáctica debe ser flexible y adaptarse a las necesidades y contextos de los estudiantes. Se requiere creatividad docente para hacer uso de los recursos disponibles en su entorno.* *1. Se requiere involucrar a padres y líderes comunitarios en el proceso educativo.* *9. Las prácticas educativas deben promover la equidad y la inclusión.*	*Visión integral sobre cómo las adaptaciones curriculares, el contexto escolar y la inclusión educativa deben ser abordados de manera interrelacionada para mejorar la calidad de la educación en ambientes rurales*

Acerca del enfoque didáctico flexible en la formación docente, el análisis documental (Muñoz, 2021; Pulido, 2022; Gutiérrez, 2024) revela como elementos comunes: deficiencias en la formación universitaria inicial de los docentes, particularmente sobre los temas de inclusión y modelos educativos flexibles, abandono estatal en la infraestructura física, material didáctico, asignación de docentes de apoyo y orientadores escolares. Con relación al diseño curricular (Velasco, 2024; Rodríguez, 2024; Jonas, 2023)

existe consenso en que este debe adecuarse a las particularidades de las regiones, estar en sintonía con las circunstancias de los estudiantes y orientarse hacia la inserción laboral. Se reconoce las dificultades económicas como uno de los factores más influyentes en el abandono de los estudios. Sobre la evaluación se identificaron diversas posturas en relación con la evaluación, ya que todavía prevalecen los métodos tradicionales, los cuales se caracterizan por ser memorísticos y carecer de significado. Proponen la generación del conocimiento en lugar del cumplimiento de los planes curriculares.

Tabla 3. Inclusión educativa

Autor y Fecha	***Categoría***	***Comentarios***	***Aportes***
Watson, M (2024)	*1. Contexto escolar 12.Mejoras al sistema de evaluación 8.adaptaciones curriculares*	*1. Enfatiza la diversidad y complejidad en los ambientes rurales. 12. Propone actualizar los sistemas de evaluación institucionales para ser equitativo y transparente. 8.Resalta la importancia de la retroalimentación para apoyar los estudiantes 12. Enfoque integral en la evaluación que incluya competencias y habilidades*	*Resalta la importancia de un sistema de evaluación efectivo y adaptaciones curriculares que respondan a las diversas necesidades de los estudiantes. Recalca la necesidad de una formación docente alineada con las realidades del aula inclusiva.*
González, L (2024)	*13.Formación docente 9.Inclusion educativa*	*13. Tendencia al bajo nivel educativo del docente rural en comparación con el sector urbano. Se requiere capacitación y reconocimiento en temas de género y diversidad. 9.Se debe superar las situaciones de segregación escolar*	*Aporta una visión integral sobre la necesidad de una formación docente adecuada y la implementación de prácticas inclusivas, destacando la importancia de la capacitación, el reconocimiento de la diversidad y el cambio cultural en las instituciones educativas.*
Guerrero, L (2022)	*14.Politica educativa publica*	*14. El sistema educativo no considera las particularidades del entorno rural.*	*Aporta una visión integral sobre cómo las políticas educativas, el*
	2.Contexto psicosocial 8.Adaptaciones curriculares 5.Problemas Financiación estatal	*2. Las condiciones socioeconómicas influencian el desempeño escolar, 8.sugiere un programa de Acompañamiento Escolar y el Programa de Apoyo y Refuerzo en secundaria 5.Critica la visión mercantilista de la educación*	*contexto psicosocial, las adaptaciones curriculares y la financiación estatal interactúan y afectan el fenómeno del abandono escolar, subrayando la necesidad de un enfoque más inclusivo y adaptado a las realidades de los jóvenes.*
Lizarazo, N. (2022)	*8.Adaptaciones curriculares 14.Politica educativa publica*	*8. Resalta el seguimiento pasivo a los estudiantes en el sector rural 14. No se cumple el derecho a la educación que tienen los estudiantes con barreras o en condición de discapacidad*	*Aporta una visión crítica sobre la necesidad de adaptar las políticas educativas públicas para lograr una inclusión efectiva en los ambientes rurales a través de las adaptaciones curriculares, capacitar a los docentes y diseñar políticas que respondan a las realidades locales, promoviendo así una educación inclusiva y equitativa.*

La inclusión educativa constituye una dimensión compleja dentro de los retos presentes en el sector rural. El análisis documental (Lizarazo, 2022 ; Guerrero, 2022) evidencia la necesidad de resignificar los documentos institucionales para reconocer la diversidad educativa, los cambios que se deben realizar en los sistemas de evaluación institucional para evitar la reprobación, el fracaso y la deserción escolar. Así mismo, Watson (2024) y González (2024) coinciden en señalar las dificultades presentes en el sector rural con la falta de apoyo familiar, la ausencia de docentes de apoyo educativo y orientadores escolares. De igual o mayor importancia, la carencia de recursos didácticos, tecnológicos y de infraestructura para atender estos estudiantes. Por otro lado, se observan discrepancias en la interpretación de cómo deben implementarse las prácticas pedagógicas inclusivas, así como en la elaboración de propuestas relacionadas con género, diversidad y segregación escolar.

Tabla 4. Enfoque territorial

Autor y Fecha	*Categoría*	*Comentarios*	*Aportes*
López, Á (2022)	*15.Enfoque territorial 14. Politica educativa publica 8.Adaptaciones curriculares*	*15. Para entender las dinámicas educativas en las zonas rurales se considerar la importancia a la perspectiva territorial. 14. Se deben adaptar las políticas educativas gubernamentales para dar respuesta a la problemática rural. 8. Se debe general una fuerte relación con la comunidad educativa como solución a las problemáticas educativas*	*La investigación enfatiza la necesidad de un enfoque educativo que sea sensible a las particularidades del territorio rural, que promueva políticas públicas inclusivas y que adapte los currículos a las realidades de los estudiantes y docentes en estas comunidades.*
Dugan, T. (2024)	*14. Politica educativa publica 15.Enfoque territorial*	*14. Se destaca como la identidad rural ha sido históricamente desatendida en las discusiones sobre educación. 15. Las carencias del sector rural y los recursos limitados exacerban las desigualdades educativas.*	*El documento aporta una perspectiva crítica enfatizando la necesidad de un enfoque territorial que reconozca las particularidades de las comunidades de clase trabajadora como muestra de políticas educativas inclusivas en contextos rurales,*
Gómez, C (2022)	*2.Contexto psicosocial 15.Enfoque territorial*	*2. Las experiencias violentas afectan el proceso de aprendizaje, generan exclusión negando la identidad, en estas zonas se ha naturalizado la violencia. 15. El enfoque territorial y la educación para la paz debe ser contextualizada y adaptada a las realidades específicas de cada territorio*	*El contexto psicosocial y el enfoque territorial se entrelazan en la educación para la paz, destacando la importancia de adaptar las prácticas educativas a las realidades vividas por los estudiantes en sus comunidades.*
Caro, F (2021)	*2.Contexto psicosocial*	*2. La violencia exacerbada las desigualdades sociales, el acceso y la calidad de la educación, se deben estructurar procesos de mejora, incluyendo estrategias educativas pertinentes y relevantes para las comunidades rurales*	*Esta propuesta aporta una comprensión integral del contexto psicosocial en el que se desenvuelven los estudiantes, destacando la necesidad de enfoques educativos que aborden tanto las dimensiones académicas como las emocionales y sociales, en un entorno marcado por la violencia.*

En cuanto al enfoque territorial, el análisis de contenido coincide en señalar como una prioridad esencial el abordaje de las necesidades educativas considerando la perspectiva regional, así como la realidad y la cultura local. La relación entre la comunidad educativa y su percepción de la educación está estrechamente vinculada a estos temas. Los autores (Gómez, 2022; Dugan, 2024) coinciden en la relevancia de profundizar en la investigación sobre la identidad rural y la equidad educativa, aspectos que han sido descuidados en los debates educativos, lo que ha favorecido la perpetuación de las desigualdades.

Por otra parte, existe consenso (Caro, 2021; López, 2022) en señalar el efecto de la violencia histórica sufrida en el sistema educativo rural durante los últimos cincuenta años. La exclusión social, el incremento en los índices de pobreza, ha ampliado la brecha entre la educación urbana respecto a la educación rural, he aquí el otro elemento a considerar durante los procesos educativos flexibles, la reconstrucción del tejido social, para ello los autores proponen adaptar las políticas educativas de modo que respondan a las necesidades locales con una visión global, aplicar estrategias que recojan las historias de vida para tener una comprensión más profunda de los fenómenos sociales y la búsqueda de la verdad.

IV. CONCLUSIONES

La presente revisión documental ha puesto de manifiesto una realidad innegable: los modelos educativos flexibles (MEF) son una pieza clave para abordar la problemática de la extraedad educativa en la ruralidad colombiana. Sin embargo, la investigación revela que su aplicación no es una panacea automática; requiere de una revisión y mejora continua para que realmente cumplan con su cometido.

El análisis de la literatura consultada, subraya la necesidad imperante de un enfoque territorial en la adaptación curricular de los Modelos Educativos Flexibles. Esto significa ir más allá de una mera flexibilización estructural y adentrarse en la pertinencia sociocultural de los contenidos y metodologías. Para que un modelo sea verdaderamente efectivo en el sector rural, debe dialogar directamente con el contexto, las costumbres, las necesidades y las aspiraciones de la comunidad. No se trata de imponer un currículo estandarizado, sino de construir puentes entre el conocimiento formal y la realidad local, lo que implica una profunda comprensión de las particularidades de cada territorio. La investigación en esta línea no solo debe ampliarse, sino que debe profundizar en estudios de caso específicos y en la evaluación del impacto real de estas adaptaciones curriculares contextualizadas. Esto nos permitirá identificar las mejores prácticas, entender los desafíos que persisten y, en última instancia, garantizar que la flexibilidad educativa se traduzca en oportunidades reales y equitativas para todos los niños, niñas y jóvenes de la Colombia rural.

REFERENCIAS

Acevedo León, D. F. (2020). Experiencias, valoraciones y significados de la escuela en jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá, voces y relatos de vida. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia) https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a6f01c60-721e-4309-86ba-58d9db1d208e/content

Bernal, G (2022). Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Proposiciones, 29, 197-225.

Caro, F. E (2021). Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/handle/10481/65309

Cerezo, F.; Sánchez, C.; Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. Revista de Psico didáctica, vol. 20, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 139-155. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko UnibertsitateaVitoria-Gazteis, España

Cifuentes, R. (2024). Los planes de educación en Colombia. El caso del Plan Especial para la Educación Rural en la región del Alto Duda, departamento del Meta (2016-2022) [disertación doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2742

Chávez, E. (2023). Modelo teórico de formación docente, basado en competencias didácticas para la promoción del aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la permanencia escolar, en estudiantes de educación básica. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1023

Dugan, T. (2024). Reimagining Rural Readiness: Examining Challenges of the Rural Working-class in Education. (Doctoral dissertation, Illinois State University). https://www.proquest.com/openview/46c502f7597435439a988cd44acb2080/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2014). Misión Para La Transformación Del Campo. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/estudios%20econmicos/2015ago6%20documento%20de%20ruralidad%20-%20ddrs-mtc.pdf

D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XX(67), 1131-1155

Edwards, J. (2024). Perceptions and Practices: Exploring How Educators Implement Universal Design for Learning in Higher Education Course Design and Teaching Methods (Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University). https://www.proquest.com/openview/5dc1f0ac0c773eff2bc407dfac4f4b14/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). Transatlántica de educación, (5), 83-94.

Gallo, G. P. N. (2024). Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493 Gardner, H. (1983). Estados de ánimo: la teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York: Basic Books.

Gutiérrez, G. C (2024). Didáctica no Parametral y Conciencia Histórica, dos Dimensiones Para Pensar la Educación Rural. (Tesis doctoral, Universidad Tecnológica De Pereira Colombia). https://repositorio.utp.edu.co/items/5e1766ef-29bc-4236-b776-67fe1da44d89

Guerrero, L. M (2022). Jóvenes que Retornan al Sistema de Educación y/o Formación: Un Análisis de su Curso de vida. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/handle/10481/76840

Gómez, J. C. (2022). Sentidos de la educación para la paz en narrativas de maestros en territorios de

conflicto armado colombiano. (Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Calda Colombia). https://repository.udistrital.edu.co/items/c9bebbe7-0f6d-41cb-bad7-907c9d9ed60e

Jonas, A. A. (2023). An Improvement Science Case Study for Accelerating Recovery of Disrupted Learning Using Flexible Grouping. (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln). https://www.proquest.com/openview/fe834af89083b2eb3bedc1df0383e3e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Justice, L. A (2023). Factors Influencing African American Women to Attend a Rural Community College and Persist to an Associate Degree (Doctoral dissertation, Old Dominion University). https://www.proquest.com/openview/90c3e2668a332c14e9a573624f89a697/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Leal, A. Z. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. Educere, 22(71), 47-59.

Lizarazo, N. (2022). La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/497

López, Á. A. (2022). Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas Colombia. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca España]. https://gredos.usal.es/handle/10366/150783

López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana De Educación, (51).

Magro G, M. (2021). Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España (Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela). http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935

Ministerio de educación nacional, MEN (2016). Caminar en secundaria. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340093:Caminar-en-secundaria

Muñoz, J. M. (2021). Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265

Naciones Unidas (2024). La Declaración del Milenio en 2000. https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015

Naciones Unidas (2024). Educación de calidad. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad

Palacio, M. N., & Giraldo, C. O (2023). Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de Aprendizaje. (Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira Colombia). https://core.ac.uk/download/pdf/595413024.pdf

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Coordinación de REDUC y la Universidad Pedagógica Nacional.

Pico, E. A. P. (2023). Constructos Teóricos Sobre La Motivación Escolar En Los Espacios Rurales Desde Los Aportes De Las Inteligencias Múltiples En Educación Secundaria De Colombia. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587

Pulido, B. M. (2022). Evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/180

Ramírez, C. I. (2021). Fundamentos teóricos para una educación adecuada a las exigencias socioproductivas y los factores asociados a la deserción escolar. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/286

Rodríguez, Y. P. (2024). La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1261

González, L (2024). Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas. Un

camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo. [Tesis doctoral, Universidad de los Andes Colombia]. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/2c97a165-0b9a-4bdd-b815-6eb2596f2d94

Triana, A. (2018). La educación primaria rural colombiana: 1976-1994. En A Educação. Las Normales Rurales en México: un modelo educativo y un movimiento que se niegan a desaparecer (pp. 29-42).

UNESCO. (2020). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/I/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf

Valderrama G, V. (2021). Las relaciones intergeneracionales en el espacio escolar. Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria (2017-2019) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata Argentina). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2151

Velasco, Á. M. (2024). Fracaso escolar: Discursos, prácticas y sujetos escolares en Colombia (1994-2019). (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/89675/80735.pdf?sequence=4

Watson, J. M (2024). Novice Teachers' Preparation and Support in Navigating High School Inclusive Classrooms. (Doctoral dissertation, Fordham University). https://www.proquest.com/openview/fd8d97d32c5c599568c0e1e38425b19a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

LA GESTIÓN CULTURAL COMO PILAR DE CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA.

Indira Topacio Escorcia Ayala
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
topacioescorcia@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 253 - 265
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La construcción de paz en contextos educativos es un reto que se puede abordar a través de la gestión cultural. Este artículo explora la relación entre la gestión cultural y la convivencia en la educación primaria, sosteniendo que las actividades culturales pueden ser herramientas efectivas para fomentar un ambiente de paz y respeto en el aula. La gestión cultural se define como la planificación, promoción y ejecución de actividades que resaltan los valores de una comunidad, lo que puede cultivar habilidades sociales y emocionales en los estudiantes desde una edad temprana. A través de la música, el arte y el teatro, los niños pueden aprender a respetar la diversidad, empatizar con los demás y resolver conflictos de manera pacífica. Este artículo también examina cómo la gestión cultural puede integrarse en el currículo escolar para promover la paz y la convivencia. A través de una revisión de estudios de caso, se analizarán los resultados en términos de comportamiento estudiantil y clima escolar. La investigación considera la voz de los actores escolares, incluyendo estudiantes, docentes y padres, para resaltar cómo estas iniciativas son percibidas. Como resultado, se espera que la gestión cultural no solo contribuya a un clima escolar positivo, sino que también prepare a los estudiantes para ser ciudadanos activos y responsables en sus comunidades. Finalmente, se propone un marco que permite a los educadores incorporar estrategias culturales en su enseñanza, generando experiencias que fomenten la paz y la cohesión social desde los primeros años de escolarización.

Palabras clave:
gestión cultural, construcción de paz, educación primaria, convivencia. .

CULTURAL MANAGEMENT AS A PILLAR FOR PEACEBUILDING IN PRIMARY EDUCATION.

ABSTRACT

Building peace in educational contexts is a challenge that can be addressed through cultural management. This article explores the relationship between cultural management and coexistence in primary education, arguing that cultural activities can be effective tools for fostering an environment of peace and respect in the classroom. Cultural management is defined as the planning, promotion, and execution of activities that highlight the values of a community, which can cultivate social and emotional skills in students from an early age. Through music, art, and theater, children can learn to respect diversity, empathize with others, and resolve conflicts peacefully. This article also examines how cultural management can be integrated into the school curriculum to promote peace and coexistence. Through a review of case studies, the article analyzes outcomes in terms of student behavior and school climate. The research considers the voices of school actors, including students, teachers, and parents, to highlight how these initiatives are perceived. As a result, it is expected that cultural manage-

Key words:
cultural management, peacebuilding, primary education, coexistence.

ment will not only contribute to a positive school climate but also prepare students to be active and responsible citizens in their communities. Finally, a framework is proposed that allows educators to incorporate cultural strategies into their teaching, generating experiences that foster peace and social cohesion from the earliest years of schooling.

LA GESTION CULTURELLE COMME PILIER DE LA CONSOLIDATION DE LA PAIX DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE

RÉSUMÉ

La consolidation de la paix en milieu éducatif est un défi que la gestion culturelle peut relever. Cet article explore la relation entre gestion culturelle et coexistence dans l'enseignement primaire, affirmant que les activités culturelles peuvent être des outils efficaces pour favoriser un climat de paix et de respect en classe. La gestion culturelle se définit comme la planification, la promotion et la mise en œuvre d'activités mettant en valeur les valeurs d'une communauté, favorisant ainsi le développement des compétences sociales et émotionnelles des élèves dès leur plus jeune âge. Grâce à la musique, aux arts plastiques et au théâtre, les enfants peuvent apprendre à respecter la diversité, à faire preuve d'empathie et à résoudre pacifiquement les conflits. Cet article examine également comment la gestion culturelle peut être intégrée au programme scolaire pour promouvoir la paix et la coexistence. À travers une analyse d'études de cas, les résultats seront analysés sous l'angle du comportement des élèves et du climat scolaire. La recherche prend en compte les avis des acteurs scolaires, notamment les élèves, les enseignants et les parents, afin de mettre en lumière la perception de ces initiatives. Par conséquent, la gestion culturelle devrait non seulement contribuer à un climat scolaire positif, mais aussi préparer les élèves à devenir des citoyens actifs et responsables au sein de leur communauté. Enfin, un cadre est proposé qui permet aux éducateurs d'intégrer des stratégies culturelles dans leur enseignement, générant des expériences qui favorisent la paix et la cohésion sociale dès les premières années de scolarité.

Mot clefes:
Gestion culturelle, consolidation de la paix, éducation primaire, coexistence.

I. INTRODUCCIÓN

La construcción de paz en los contextos educativos es un reto crucial en la formación integral de los estudiantes. Bayona y Ahumada (2020) "la educación es por excelencia el mecanismo de transformación social y el medio más apropiado para construir cultura de paz en todos los contextos geográficos, compromete a diversos sectores de la población" (p.1). Cabe resaltar que, la promoción de valores como la tolerancia, el respeto y la empatía, fundamentales para el desarrollo de una convivencia armónica tanto en las aulas como en la sociedad en general. En este sentido, la gestión cultural, entendida como el conjunto de acciones y estrategias orientadas a la planificación, promoción y ejecución de actividades culturales, juega un papel clave en la creación de espacios educativos donde prevalezca la paz. A través de la integración de actividades culturales, es posible desarrollar habilidades sociales y emocionales que contribuyan a una mejor convivencia escolar y a la construcción de ciudadanos más responsables y comprometidos con su entorno.

Este artículo se propone explorar la relación entre la gestión cultural y la construcción de paz en la educación primaria, enfatizando cómo las actividades culturales pueden servir como herramientas efectivas para fomentar un ambiente de paz y respeto en las aulas. La gestión cultural, al centrarse en resaltar los valores y tradiciones de las comunidades, puede ayudar

a los estudiantes a desarrollar competencias fundamentales como la empatía, la resolución pacífica de conflictos y el respeto por la diversidad. La propuesta de este estudio es ofrecer un marco que permita a los educadores integrar estrategias culturales dentro del currículo escolar de manera efectiva, con el fin de promover la paz y la convivencia desde las primeras etapas de escolarización. De acuerdo con, Peña et. al (2020)"la construcción de paz es una ruta multifacética y compleja que involucra diversidad de actores con ideales y grados de poder distintos, los cuales generan procesos enmarcados en escenarios y contextos singulares." (p.291).

Por tanto, el propósito de este estudio es profundizar en la manera en que la gestión cultural puede contribuir a la mejora del clima escolar y a la reducción de la violencia en las escuelas primarias. A través de una revisión de estudios de caso y una investigación en profundidad, se pretende identificar prácticas exitosas de integración cultural que promuevan la paz en el ámbito escolar, además, busca mostrar que, al incorporar la gestión cultural en el currículo, no solo se mejora el ambiente escolar, sino que también se fortalece la formación integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos activos en sus comunidades. Este estudio se basa en una metodología cualitativa, con un enfoque fenomenológico hermenéutico, que permitirá explorar las experiencias y percepciones de los actores escolares (estudiantes, docentes y padres) sobre la relación entre la gestión cultural y la convivencia en el aula. A través de entrevistas semiestructuradas y un análisis de los datos obtenidos, se espera generar una comprensión profunda de los efectos de la gestión cultural en la dinámica escolar.

El trabajo está estructurado en varios capítulos que abordan los aspectos fundamentales de la investigación. Primero, se desarrollará un abordaje teórico que contextualiza la gestión cultural en el marco de la educación primaria, destacando su importancia para la construcción de paz. A continuación, se describirá la metodología utilizada en la recolección de datos y análisis de los resultados. En el siguiente capítulo, se presentarán los hallazgos de la investigación, seguidos de un análisis detallado que permitirá identificar patrones y resultados emergentes. Finalmente, se ofrecerán conclusiones y recomendaciones para la integración de la gestión cultural como un pilar fundamental en la construcción de paz en el ámbito educativo.

Este estudio tiene la intención de contribuir a la reflexión sobre la importancia de la cultura como medio para transformar el entorno educativo y social. Si bien existen limitaciones relacionadas con los recursos y la formación de los docentes en gestión cultural, la investigación busca superar estos desafíos mediante el fortalecimiento de la colaboración entre los diferentes actores sociales y educativos. La integración de la gestión cultural, como estrategia pedagógica, se presenta como una vía eficaz para fomentar un entorno escolar inclusivo, pacífico y respetuoso. Por último, se destacan los antecedentes teóricos y empíricos que fundamentan este estudio, los cuales demuestran la relevancia de integrar actividades culturales en la educación primaria para promover la paz.

II. ABORDAJE TEÓRICO

La gestión cultural, como instrumento clave en la construcción de paz en el contexto educativo, se fundamenta en su capacidad para transformar los espacios escolares en lugares donde prevalezca el respeto mutuo, la diversidad cultural y la convivencia pacífica. En este sentido, Álvarez et. al. (2024) "la Gestión Cultural puede contribuir a la justicia espacial a través de la movilización de procesos socioculturales que tengan como propósito aportar a la reconciliación con el territorio en aquellas regiones afectadas por la violencia desatada en contextos de guerra." (p.754). A lo largo de la historia, las actividades culturales han sido reconocidas por su poder para unir comunidades, transmitir valores y crear lazos de empatía entre las personas. En el ámbito escolar, la gestión cultural puede adoptar múltiples formas, desde actividades artísticas hasta festivales que promuevan la participación colectiva, siendo estas oportunidades para que los estudiantes se conecten entre sí, compartan sus identidades y expresen sus emociones de manera creativa. La gestión cultural en la educación primaria tiene el potencial de formar generaciones de niños que no solo se eduquen en el ámbito académico, sino que también se preparen para vivir en una sociedad diversa y plural, aprendiendo a convivir, a respetar las diferencias y a fomentar la paz.

Al respecto acuerdo con, Bathani (2019) al expresar que se debe educar para la paz, pensándolo y accionando más allá del aula de clase y las metodologías tradicionales, encaminando al individuo desde la infancia en función de "enseñar que existen nuevas formas de pensar, de resolver las diferencias de manera pacífica y bajo el respeto hacia el otro" (p.146). Es importante

señalar que, la gestión cultural en la educación primaria no solo debe ser un instrumento de transmisión de conocimientos académicos, sino un medio esencial para la formación de ciudadanos capaces de vivir en armonía dentro de una sociedad diversa y plural. Las actividades culturales permiten a los estudiantes experimentar y reflexionar sobre diferentes formas de vida, tradiciones y valores, lo que contribuye a un entendimiento más profundo de las diferencias culturales y sociales.

El enfoque de Bathani, que aboga por enseñar a los niños nuevas formas de pensar y resolver conflictos de manera pacífica, resuena con la idea de que la paz no es solo un concepto abstracto, sino una habilidad que debe ser aprendida y practicada desde temprana edad. Es por ello que, las actividades culturales dentro del currículo escolar, como el arte, la música y las tradiciones locales, ofrecen un espacio seguro y creativo para que los estudiantes expresen sus emociones y aprendan a comprender las emociones de los demás, desarrollando así una actitud de respeto y empatía. En este sentido en el contexto educativo, activar todas sus herramientas pedagógicas para garantizar una formación que, de manera constante, impulse y refuerce estrategias eficaces para la gestión de los conflictos, entendidas como un componente esencial del diálogo formativo entre la familia, la escuela y la comunidad.

La gestión cultural como motor para la construcción de paz

La gestión cultural en el aula se presenta como un motor para la construcción de paz, pues promueve un ambiente donde las relaciones entre los estudiantes se basan en el respeto y la comprensión mutua. Novoa et. al (2020) "la escuela es la herramienta para que las políticas de estado garanticen la cultura de paz y sana convivencia entre todos sus actores" (p.9). En este sentido, las actividades culturales tienen la capacidad de actuar como herramientas de mediación, ayudando a los estudiantes a entender y gestionar las diferencias que surgen entre ellos, ahora bien, la gestión cultural permite que los estudiantes puedan expresar sus puntos de vista de forma creativa, lo cual disminuye la posibilidad de conflictos, ya que las emociones y opiniones encuentran canales de comunicación constructiva, esta función de la gestión cultural no solo impacta en la relación entre los estudiantes, sino que también influye en la percepción que estos tienen de su entorno escolar, transformándolo en un lugar donde se valoran las diferencias.

Este enfoque cultural como herramienta de paz es particularmente relevante en contextos donde los estudiantes provienen de diferentes culturas y realidades sociales en este tipo de entornos, la gestión cultural se convierte en un puente entre distintas identidades, lo que permite que los estudiantes no solo reconozcan las diferencias, sino que también celebren la diversidad. Desde esta perspectiva, Moral (2024) "la Educación permite a los estudiantes fluir en libertad de pensamiento y comunicación con el compartir de saberes en los espacios educativos, en el entorno familiar, social y comunitario" (p.38). La gestión cultural en la escuela juega un papel fundamental en la formación de una visión global de la paz, el exponer a los estudiantes a diversas manifestaciones culturales de diferentes partes del mundo, se les brinda la oportunidad de conocer realidades y tradiciones distintas a las suyas, esta interacción con otras culturas fomenta una comprensión más profunda y respetuosa de las diferencias, ayudando a los estudiantes a ver más allá de sus propias fronteras y desarrollar una mentalidad abierta.

De esta manera, la escuela se convierte en un espacio de intercambio y aprendizaje intercultural, donde los niños no solo aprenden sobre su propia identidad cultural, sino que también amplían su horizonte hacia otras perspectivas y formas de vida. De esta forma, la gestión cultural se convierte en un medio para que los estudiantes no solo aprendan sobre las diferencias culturales, sino que también aprecien y valoren esas diferencias como elementos enriquecedores que contribuyen a un mundo más plural y pacífico. Como cita Molina (2021), "las y los gestores culturales tienen entre sus 'responsabilidades' dirigir a los sujetos y proyectos culturales hacia caminos de encuentro inclusivos" (p. 378). Esta idea subraya la importancia de la labor del gestor cultural, cuyo rol va más allá de la organización de actividades, ya que busca propiciar espacios que favorezcan la interacción y el entendimiento mutuo. Así, los gestores culturales actúan como facilitadores del diálogo entre diversas culturas, creando contextos en los que las diferencias no solo se reconocen, sino que se celebran y se convierten en fuentes de enriquecimiento.

El enfoque inclusivo de la gestión cultural en la escuela, entonces, no se limita a la simple exposición a otras culturas, sino que impulsa una participación activa de los estudiantes en la

creación y el intercambio cultural, este proceso fomenta en los estudiantes la capacidad de colaborar con personas de diferentes orígenes, contribuyendo al desarrollo de habilidades sociales como la empatía, el respeto y la tolerancia. Teniendo en cuenta a, Gómez et. al. (2023) "la educación inclusiva se define como un enfoque pedagógico que busca maximizar el potencial de aprendizaje y participación de todos los estudiantes, independientemente de sus diferencias o capacidades" (p.8). Cabe resaltar que, al ser los propios estudiantes quienes participan en la creación y adaptación de proyectos culturales, se les empodera para que se conviertan en agentes activos en la promoción de la paz y la convivencia en sus comunidades, reconociendo que el respeto por la diversidad es un valor clave para la construcción de una sociedad más equitativa y armoniosa.

Asimismo, la gestión cultural contribuye a la creación de una identidad colectiva que, aunque reconoce la diversidad, también celebra lo que tienen en común las personas de diferentes culturas, esta visión puede tener un impacto positivo en la resolución de conflictos y en la prevención de la discriminación, ya que ayuda a los estudiantes a identificar y cuestionar prejuicios y estereotipos, promoviendo una actitud más abierta hacia lo diferente. Así, la gestión cultural en la escuela no se limita a la enseñanza de contenidos académicos, sino que se convierte en una herramienta clave para sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la paz y la convivencia en un mundo globalizado. Como expresa Rivera (2024) "la gestión busca garantizar que las organizaciones públicas y privadas cumplan con la misión y visión para las cuales fueron creadas." (p.14). Este enfoque ayuda a los niños a ver su papel dentro de una comunidad global, dándoles la capacidad de contribuir activamente a la paz tanto en su entorno cercano como a nivel mundial.

Dentro de este marco, Sánchez (2020) "la gestión cultural, no se rige por reglas dictadas sino por un ejercicio de pensamiento y responsabilidad en función de un objetivo. Gestionar podemos decir que, es definir estrategias que tienen en otros sujetos –individuales a colectivos- su contraparte." (p.8). Por tanto, la gestión cultural en la escuela no solo impacta a los estudiantes, sino que tiene un efecto multiplicador en la comunidad en general, por consiguiente, los conocimientos, actitudes y valores que los niños adquieren sobre otras culturas y formas de vida los llevan consigo a sus hogares y comunidades, generando un efecto positivo de transformación social, cuando los estudiantes llevan a casa su apreciación por otras culturas, sus familias y vecinos también pueden verse influenciados por estas nuevas perspectivas. Así, la gestión cultural en el ámbito escolar contribuye a la creación de una cultura de paz que se extiende más allá de las paredes del aula, transformando la comunidad en un espacio de respeto, entendimiento y convivencia pacífica.

Promoción de habilidades sociales y emocionales a través de la cultura

Una de las mayores fortalezas de la gestión cultural en la educación primaria es su capacidad para promover habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, estas habilidades son fundamentales para el desarrollo integral de los niños, pues les permiten afrontar situaciones de la vida cotidiana de manera más efectiva y equilibrada. La cultura ofrece un espacio idóneo para trabajar estas competencias, ya que las actividades culturales, como la música, el teatro o el arte, requieren de una interacción constante entre los estudiantes, promoviendo la cooperación, el trabajo en equipo y la empatía. Como lo hace notar, Torrejano et al. (2022) refiere que la cultura: "aborda los fenómenos sociales a partir de las creencias, las actitudes, las representaciones y las normas sociales que se encuentran involucradas, para desde ahí generar alternativas y soluciones" (p. 4). Esta perspectiva resalta cómo la cultura no solo refleja las realidades sociales, sino que también actúa como un medio para comprender y transformar esas realidades. En el ámbito escolar, las actividades culturales permiten a los estudiantes abordar temas complejos como la desigualdad, la discriminación o los conflictos, invitándolos a reflexionar y proponer soluciones creativas y constructivas.

En este sentido se comprende que, la integración de estas prácticas culturales en el currículo escolar ofrece una oportunidad única para que los estudiantes desarrollen habilidades cognitivas y emocionales clave. A través de la música, el arte o el teatro, los niños no solo aprenden a trabajar juntos, sino que también desarrollan una comprensión más profunda de las diferentes realidades sociales que afectan a su entorno y al mundo, esta interacción y reflexión constante acerca de los problemas sociales les permite adquirir una visión crítica, capaz de cuestionar y transformar las normas establecidas, promoviendo una actitud proactiva frente a los desafíos de la convivencia.

En la opinión de, Aldana (2023) manifiesta que:

> La creatividad puede adoptar muchas formas diferentes, incluidas los lenguajes artísticos como las artes visuales, la música, la danza, el teatro, la escritura y la resolución de problemas. Es un componente crucial en esta etapa porque permite a los niños explorar su imaginación, generar confianza y desarrollar habilidades de pensamiento crítico. (p.11)

Esta afirmación pone de manifiesto cómo las disciplinas artísticas, al fomentar la creatividad, ofrecen un espacio propicio para que los estudiantes no solo se expresen, sino que también construyan un pensamiento crítico y flexible frente a los desafíos de su entorno. La creatividad, cuando se integra de manera activa en el currículo escolar, permite a los estudiantes aprender a ver el mundo desde distintas perspectivas, buscando soluciones innovadoras y no convencionales a los problemas sociales y personales que enfrentan, la creatividad cultivada a través de las artes no solo tiene un impacto en el desarrollo intelectual, sino también en el aspecto emocional de los estudiantes. Por tanto, el proceso creativo es, por naturaleza, un ejercicio de autoconocimiento, donde los niños tienen la oportunidad de explorar y comprender sus propias emociones, sentimientos y valores, en actividades artísticas como el teatro o la música, los estudiantes se enfrentan a situaciones que requieren de una profunda reflexión sobre sí mismos y su relación con los demás, lo que fortalece su capacidad para desarrollar empatía y conectar emocionalmente con otras personas y culturas, este enfoque también les permite comprender y valorar las experiencias de aquellos que provienen de contextos diferentes, ayudando a superar prejuicios y estereotipos.

Asimismo, las prácticas culturales y creativas en la escuela fomentan una actitud proactiva frente a los desafíos sociales. Pineda (2024) describe que;

> A través de la exposición a conceptos relacionados con la cultura, las tradiciones y las costumbres, junto con la visualización de videos relevantes, los estudiantes se familiarizaron con estas prácticas culturales, que permitió no solo la adquisición de conocimientos sobre las tradiciones locales, sino también el desarrollo de habilidades y la diversidad de perspectivas dentro de la comunidad y la organización de representaciones tradicionales"(p.6).

En lugar de adoptar una postura pasiva ante los problemas del entorno, los estudiantes, al integrar el arte y la creatividad en su formación, se convierten en actores activos capaces de proponer soluciones innovadoras, la creatividad se convierte en una herramienta para cuestionar las normas y valores establecidos, promoviendo el cambio y la transformación desde una visión más inclusiva y respetuosa, esto se traduce en una educación que no solo enseña conocimientos académicos, sino también habilidades para la vida, como la resolución de conflictos, la negociación, la toma de decisiones y el trabajo en equipo. A demás, la práctica cultural en la escuela también permite que los estudiantes identifiquen y analicen las creencias y actitudes que subyacen a muchas de las dinámicas sociales. A través de las representaciones artísticas, por ejemplo, los estudiantes pueden cuestionar estereotipos y prejuicios, y a la vez reconocer la diversidad como una fortaleza, en lugar de un obstáculo. Este enfoque no solo fomenta la empatía y la cooperación, sino que también cultiva el pensamiento crítico, necesario para resolver los problemas de convivencia y de justicia social en la sociedad.

La cultura, al abordar los fenómenos sociales desde la raíz de las creencias y normas, ofrece a los estudiantes una herramienta poderosa para reflexionar sobre sus propios valores y los de la sociedad, y así generar alternativas que contribuyan a una convivencia pacífica y equitativa. En esta misma línea de pensamiento, las habilidades sociales y emocionales que se fomentan a través de la gestión cultural son fundamentales para prevenir el acoso escolar, una de las principales amenazas a la convivencia pacífica en las escuelas, al fortalecer la empatía y la cooperación entre los estudiantes, las actividades culturales crean un ambiente más inclusivo y respetuoso, donde los conflictos se resuelven de manera más pacífica. Por tanto, Ávila et. al (20240) "la gestión cultural afronta nuevos retos, diferentes, y con desafíos propios de los movimientos globalizantes de la sociedad" (p.10). Cabe destacar que, la gestión cultural, al permitir que los estudiantes se expresen y comprendan las emociones ajenas, ayuda a crear una cultura escolar que valore la resolución pacífica de los conflictos, convirtiéndola en

una herramienta educativa clave para reducir la violencia y promover una sana convivencia.

La importancia de estas habilidades también se refleja en la relación que los estudiantes establecen con su entorno más allá de la escuela. Los niños que aprenden a trabajar en equipo, a escuchar y a expresar sus emociones de manera adecuada, desarrollan competencias sociales que los acompañarán a lo largo de su vida, no solo en su ámbito escolar, sino también en su futuro como ciudadanos activos en la sociedad. De este modo, la gestión cultural en la educación primaria no solo tiene un impacto a corto plazo en el aula, sino que también forma a los estudiantes para que sean individuos empáticos, cooperativos y capaces de contribuir a una sociedad más armoniosa.

Inclusión y diversidad: un pilar de la gestión cultural en la educación primaria

La inclusión y la diversidad son dos conceptos estrechamente relacionados con la gestión cultural, y su incorporación en el currículo escolar tiene un impacto significativo en la construcción de paz en las aulas. En una sociedad multicultural, las escuelas suelen ser el espacio donde conviven niños de diferentes orígenes, religiones, etnias y culturas. La gestión cultural ofrece un espacio para que todos los estudiantes puedan expresarse, compartir sus tradiciones y aprender de las culturas de los demás.

Empleando las palabras de, Loyola (2023)

> La cultura de paz es una cultura que incluye estilos de vida, patrones de creencia, valores y comportamiento que favorezcan la construcción de la paz y acompañe los cambios institucionales que promuevan el bienestar, la igualdad, la administración equitativa de recursos, la seguridad para los individuos, las familias, la identidad de los grupos o de las naciones, sin necesidad de recurrir a la violencia. (p.122)

De este modo, se fomenta un ambiente inclusivo donde todos los niños se sienten respetados y valorados, independientemente de su origen o identidad cultural, al integrar actividades culturales que aborden la diversidad y la inclusión, como festivales de culturas, talleres interculturales y proyectos colaborativos, los estudiantes aprenden que la diferencia no es una amenaza, sino una oportunidad para el aprendizaje y el enriquecimiento mutuo. Además, estas actividades permiten que los estudiantes se enfrenten a sus propios prejuicios y estereotipos, promoviendo una reflexión crítica sobre las actitudes discriminatorias que pueden existir en la sociedad. La gestión cultural, al incorporar elementos de la diversidad cultural en el aula, promueve una comprensión más profunda y enriquecedora de la pluralidad, ayudando a los estudiantes a construir una identidad propia que a su vez respeta y celebra las identidades de los demás. Tal como Aracena (2023) refiere que: "la cultura va tomando diversas formas a lo largo del tiempo y de los espacios, esta diversidad se manifiesta en la originalidad y la pluralidad, y caracteriza a los grupos y las sociedades que componen la humanidad" (p.65).

En este contexto, la escuela se convierte en un espacio en el que los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y experimentar con distintas formas de expresión cultural, desde las tradiciones locales hasta las influencias globales, en comprender que la cultura no es estática, sino que evoluciona y se transforma constantemente, los estudiantes aprenden a reconocer la importancia de adaptarse a un mundo en constante cambio. Así, la gestión cultural no solo les permite adquirir conocimientos sobre otras culturas, sino que también fomenta una actitud flexible y abierta, necesaria para afrontar los retos de la convivencia en un mundo plural. Desde los planteamientos de Ortiz (2004), comprendo que "la gestión cultural es la acción de organizar, planificar y dirigir las actividades culturales de una sociedad, con el objetivo de promover el desarrollo cultural y la participación ciudadana" (p.9).

Además, la gestión cultural desempeña un papel clave en la creación de una cultura escolar que valore la equidad y la inclusión, lo que puede tener un impacto duradero en la comunidad escolar. La inclusión de actividades que fomenten el respeto por las diferencias no solo transforma la dinámica en el aula, sino que también extiende su influencia a otros aspectos de la vida escolar, como las relaciones entre estudiantes y docentes, y la participación de los padres en la comunidad escolar. Como plantea la UNESCO (2009), la gestión cultural en educación es un proceso que permite a los estudiantes desarrollar sus capacidades creativas, ampliar sus conocimientos y comprender lo importante de la cultura en la sociedad. En este sentido, la gestión cultural no solo tiene un impacto en los estudiantes, sino que también contribuye a

la construcción de una comunidad educativa cohesionada, donde todos los actores sociales se sienten involucrados en el proceso de formación de una cultura de paz.

Finalmente, al reconocer la diversidad y la inclusión como pilares de la educación, la gestión cultural refuerza la idea de que la paz no es un concepto abstracto, sino una práctica que se construye día a día a través del respeto y la colaboración. En un contexto educativo inclusivo, los estudiantes aprenden a valorar no solo sus propias culturas, sino también las de los demás, construyendo un espacio donde las diferencias no solo se toleran, sino que se celebran. Este enfoque fomenta una convivencia armónica dentro de la escuela y, a su vez, prepara a los estudiantes para ser ciudadanos globales que promuevan la paz en una sociedad diversa.

La gestión cultural como herramienta para la resolución de conflictos

Una de las características más destacadas de la gestión cultural es su capacidad para enseñar a los estudiantes a resolver conflictos de manera constructiva. En muchas ocasiones, los conflictos entre estudiantes surgen debido a malentendidos, prejuicios o diferencias de opinión. La gestión cultural, al ofrecer espacios de diálogo y expresión, permite que los estudiantes tengan herramientas para abordar estos conflictos de manera pacífica. Las actividades culturales, como la creación colectiva de arte o la interpretación teatral, brindan a los estudiantes la oportunidad de ponerse en el lugar de los demás, practicar la empatía y encontrar soluciones en conjunto, lo que facilita la resolución de problemas sin recurrir a la violencia.

El uso de la cultura como medio para resolver conflictos es especialmente eficaz porque permite a los estudiantes expresar sus emociones y puntos de vista de una manera segura y constructiva. Por ejemplo, en un taller de teatro, los estudiantes pueden representar situaciones conflictivas y explorar distintas formas de resolverlas, lo que les da una comprensión más profunda de las consecuencias de sus acciones. La resolución de conflictos a través de actividades culturales fomenta una atmósfera de colaboración en lugar de competencia, lo que fortalece los lazos entre los estudiantes y promueve la creación de un ambiente escolar pacífico y respetuoso.

Además, la gestión cultural ayuda a prevenir conflictos al promover valores como el respeto, la cooperación y la solidaridad, que son esenciales para la convivencia pacífica. Al integrar estos valores en el currículo a través de actividades culturales, los estudiantes internalizan estas normas y las aplican en su vida diaria, lo que reduce la probabilidad de conflictos dentro del aula. En lugar de ver los conflictos como situaciones negativas, los estudiantes aprenden a percibirlos como oportunidades para aprender y crecer, lo que cambia la forma en que manejan las diferencias y fortalece su capacidad para negociar soluciones pacíficas.

La ciudadanía activa y responsable: un beneficio clave de la gestión cultural

Por último, la gestión cultural no solo se centra en el ámbito escolar, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos responsables y activos. A través de las actividades culturales, los estudiantes aprenden que la cultura no solo es una expresión personal, sino también una herramienta para la transformación social. La participación en proyectos culturales, como la creación de murales, representaciones teatrales o festivales comunitarios, permite a los estudiantes tomar conciencia de su rol dentro de la comunidad escolar y más allá de ella. De este modo, la gestión cultural no solo forma estudiantes, sino que también los prepara para ser agentes activos en la construcción de una sociedad más justa y armónica.

De este modo, los estudiantes en iniciativas culturales se buscan transformar su entorno, como la organización de eventos para la paz o actividades de voluntariado, se les brinda la oportunidad de practicar la responsabilidad social desde una edad temprana. Estos proyectos no solo fomentan el sentido de pertenencia a una comunidad, sino que también ayudan a los estudiantes a comprender el impacto que sus acciones pueden tener en la sociedad en general. Al aprender a ser ciudadanos activos desde la infancia, los estudiantes están mejor preparados para enfrentar los desafíos sociales y colaborar en la creación de un futuro más inclusivo y pacífico.

La participación en actividades culturales también contribuye a fortalecer el sentido de identidad y pertenencia de los estudiantes, lo que a su vez promueve una actitud proactiva frente a la resolución de problemas y la toma de decisiones.

III. METODOLOGÍA

Paradigma y enfoque

La metodología empleada en este estudio se basa en un enfoque cualitativo, adecuado para explorar la complejidad de la construcción de paz a través de la gestión cultural en la educación primaria. Este enfoque busca comprender los significados y las experiencias de los participantes en su contexto social, educativo y cultural. La investigación se fundamenta en el paradigma interpretativo, que sostiene que la realidad es subjetiva y se construye a partir de las experiencias y percepciones de los individuos. De esta manera, el estudio se orienta a comprender cómo los actores involucrados en el proceso educativo interpretan y viven la gestión cultural y su relación con la convivencia escolar. Este enfoque es esencial para captar la esencia de los procesos vividos por los estudiantes, docentes y padres, permitiendo una mirada profunda y detallada de la realidad educativa en la Institución Educativa "La Arenosa".

Método

En este contexto, el enfoque fenomenológico hermenéutico permite profundizar en las vivencias y experiencias de los participantes, permitiendo una comprensión más rica y profunda del impacto de las prácticas pedagógicas en la convivencia escolar. Como sostiene Van Manen (2016), "la fenomenología busca describir la experiencia tal como es vivida, y la hermenéutica se orienta a interpretar el sentido de esa experiencia desde una perspectiva comprensiva" (p. 31). Este enfoque metodológico es particularmente útil para analizar cómo las actividades culturales en la escuela no solo promueven el aprendizaje académico, sino también influyen en la creación de un entorno de paz, favoreciendo el diálogo y la resolución de conflictos. La interpretación de estas experiencias de manera abierta y reflexiva permite identificar las formas en que la gestión cultural contribuye a transformar las dinámicas de convivencia y a fortalecer la construcción de una cultura de paz en la comunidad escolar.

Población y muestra / escenario e informantes

La población objeto de estudio está compuesta por los actores sociales de la Institución Educativa "La Arenosa", ubicada en el Municipio de Arauca, Colombia. La muestra está conformada por estudiantes de educación primaria, docentes y padres de familia, quienes son los principales involucrados en las actividades culturales que buscan fomentar la paz en el entorno escolar. La selección de los participantes se realiza a través de un muestreo intencional, el cual se orienta a elegir a aquellos individuos que poseen una experiencia significativa en el fenómeno estudiado y que pueden aportar una perspectiva relevante sobre la gestión cultural en el contexto educativo, este muestreo garantiza que la información obtenida sea rica y pertinente para los objetivos de la investigación.

Técnicas de recolección de información

Las técnicas de recolección de información incluyen entrevistas semiestructuradas, las cuales permiten a los participantes expresar sus opiniones y experiencias de manera abierta, flexible y profunda. Las entrevistas se diseñan con preguntas clave relacionadas con la gestión cultural y la construcción de paz, pero se deja espacio para que los entrevistados amplíen sus respuestas y compartan sus percepciones sobre el impacto de las actividades culturales en la convivencia escolar. Según Kvale (1996), "las entrevistas semiestructuradas permiten que el entrevistado hable con libertad, ofreciendo sus propias percepciones y experiencias, mientras el investigador guía la conversación con preguntas flexibles" (p. 124). Las entrevistas se llevarán a cabo de manera individual, lo que permitirá que cada participante se exprese en un ambiente cómodo y privado. Adicionalmente, se realizarán observaciones no participativas durante actividades culturales en la escuela para captar la dinámica real de los eventos y la interacción entre los estudiantes y los docentes. Técnicas de análisis de información

El análisis de la información se realizará a través de la técnica de categorización, un proceso inductivo que permite identificar y organizar los temas emergentes a partir de las narrativas de los participantes. Se buscarán patrones y conexiones entre las diferentes perspectivas ofrecidas por los informantes, con el fin de interpretar cómo la gestión cultural impacta la construcción de paz en la escuela. Este enfoque de análisis busca no solo clasificar los datos, sino también interpretar los significados y las relaciones subyacentes que emergen de las

experiencias relatadas por los participantes. De esta manera, se generarán hallazgos que contribuyan a la comprensión profunda del fenómeno de estudio.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

La validez y confiabilidad del estudio se garantizan mediante el uso de técnicas de rigor científico propias de la investigación cualitativa. En primer lugar, se empleará la triangulación de fuentes, comparando los datos obtenidos de los estudiantes, docentes y padres para asegurar que los hallazgos reflejan una visión integral del fenómeno. Además, se llevará a cabo un proceso de validación con los participantes a través de la técnica de member checking, lo que permitirá que los informantes revisen y validen la interpretación de sus respuestas. Según Lincoln y Guba (1985), "el member checking es el proceso mediante el cual los investigadores devuelven a los participantes los resultados y las interpretaciones para que ellos verifiquen la exactitud de los mismos" (p. 314). También se utilizarán notas de campo detalladas y reflexiones del investigador para fortalecer la interpretación de los datos, lo que asegura la coherencia interna del análisis.

Trabajo de campo

El trabajo de campo se llevará a cabo en varias fases, comenzando con la obtención del consentimiento informado de los participantes, quienes serán informados de los objetivos de la investigación y de su derecho a la confidencialidad. Las entrevistas se realizarán en un ambiente tranquilo, con el tiempo necesario para que los participantes se sientan cómodos al compartir sus experiencias. Además de las entrevistas, se realizarán observaciones durante actividades culturales en la escuela, como festivales o representaciones artísticas, para captar el comportamiento y las interacciones en situaciones naturales. Las observaciones se registrarán en notas de campo, que complementarán los datos obtenidos en las entrevistas.

IV ANÁLISIS Y RESULTADOS

El análisis de la información recolectada se orientará hacia la identificación de los factores clave que facilitan o dificultan la construcción de paz a través de la gestión cultural. Se pondrá especial énfasis en las narrativas que describen cómo las actividades culturales contribuyen a la resolución de conflictos, la inclusión de estudiantes de diversas culturas y la creación de un ambiente escolar respetuoso. Los hallazgos obtenidos permitirán desarrollar recomendaciones basadas en la experiencia vivida por los participantes, que podrán ser utilizadas para mejorar las prácticas de gestión cultural en otras instituciones educativas. De este modo, el estudio no solo busca generar conocimiento sobre un fenómeno específico, sino también contribuir a la creación de modelos pedagógicos que promuevan la paz en el ámbito escolar.

Análisis de datos y resultados de hallazgos

Los hallazgos preliminares de la investigación indican que la integración de la gestión cultural en el currículo escolar puede tener un impacto significativo en la mejora del clima escolar y la reducción de incidentes de violencia. Los participantes en el estudio han reportado una mayor participación estudiantil en actividades extracurriculares, así como un aumento en el sentido de pertenencia dentro de la comunidad escolar.

Los datos sugieren que las actividades artísticas y culturales, como talleres de mediación cultural y proyectos comunitarios, han demostrado ser efectivas para mitigar conflictos y fomentar un ambiente de respeto y colaboración. Los estudiantes que participan en estas iniciativas tienden a desarrollar habilidades sociales y emocionales que les permiten gestionar conflictos de manera más efectiva y construir relaciones positivas con sus compañeros.

Además, la investigación ha revelado que los docentes y padres de familia consideran que la gestión cultural no solo complementa la educación, sino que actúa como un factor clave para la cohesión social y la transformación del entorno educativo en un espacio donde prevalezcan la paz y la convivencia armónica. Este hallazgo subraya la importancia de la colaboración entre todos los actores involucrados en el proceso educativo para fomentar una cultura de paz en las aulas.

V. CONCLUSIONES

El presente estudio ha abordado la importancia de la gestión cultural en la construcción

de paz dentro de la educación primaria. A través de la implementación de diversas actividades culturales en el ámbito escolar, se buscó explorar cómo estas prácticas contribuyen al fortalecimiento de valores como la convivencia, el respeto mutuo y la resolución pacífica de conflictos. El objetivo principal ha sido demostrar cómo la gestión cultural, cuando se integra adecuadamente al currículo escolar, puede desempeñar un papel crucial en la formación integral de los estudiantes y en la creación de un entorno educativo más armónico. La hipótesis planteada, que sugiere que las experiencias culturales pueden fomentar la paz, ha sido validada en este estudio.

Para llevar a cabo este estudio, se adoptó un enfoque cualitativo basado en el método fenomenológico hermenéutico, este enfoque permitió captar las experiencias y percepciones de los actores clave en el proceso educativo, como estudiantes, docentes y padres, en relación con la gestión cultural en la escuela. La recolección de datos se realizó a través de entrevistas semiestructuradas y observación directa de actividades culturales, lo que facilitó un entendimiento profundo de los significados y dinámicas asociadas con la convivencia escolar. El análisis de la información se realizó mediante un proceso inductivo, identificando categorías y patrones emergentes de las narrativas de los participantes.

Los resultados obtenidos en el estudio confirman que la gestión cultural tiene un impacto positivo en la construcción de paz en el entorno escolar. A través de las actividades culturales, los estudiantes desarrollan habilidades socioemocionales que les permiten gestionar mejor sus emociones, resolver conflictos de manera pacífica y promover el respeto y la tolerancia en el aula. Además, los docentes y padres involucrados en las actividades culturales reportan un ambiente más inclusivo y armonioso dentro de la institución. La integración de la cultura en el currículo escolar no solo enriquece el proceso educativo, sino que también actúa como un motor para la transformación social, favoreciendo una convivencia pacífica en la comunidad escolar.

Se observó que las actividades culturales, como las festividades escolares, el trabajo colaborativo en proyectos artísticos y las representaciones teatrales, han sido herramientas efectivas para fomentar la cooperación y el diálogo entre los estudiantes. Estas prácticas contribuyen significativamente al desarrollo de una cultura de paz, no solo en el ámbito escolar, sino también en la comunidad circundante. Además, los participantes destacaron que la gestión cultural permite sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia de la diversidad cultural, lo cual es fundamental para prevenir conflictos y promover una convivencia respetuosa. Los hallazgos muestran que cuando los docentes utilizan la cultura como un medio para enseñar valores, los estudiantes logran internalizar esos valores y aplicarlos en su vida cotidiana.

En conclusión, este estudio ha demostrado que la gestión cultural juega un papel esencial en la construcción de paz en el entorno escolar. A través de la integración de actividades culturales en el currículo, se promueven habilidades socioemocionales en los estudiantes y se fomenta un clima de convivencia armónica. Los resultados obtenidos refuerzan la necesidad de considerar la cultura como un eje fundamental en la formación integral de los estudiantes, más allá de su función como complemento educativo. Las propuestas y hallazgos de este estudio proporcionan una base sólida para el desarrollo de nuevas políticas y prácticas educativas que promuevan la paz y la convivencia en las escuelas

REFERENCIAS

Aldana Sánchez, L. Á. (2023). Exploración del arte y la creatividad en la primera infancia [Tesis de maestría, Fundación Universitaria Los Libertadores]. Repositorio institucional de la Fundación Universitaria Los Libertadores.
https://repository.libertadores.edu.co/server/api/core/bitstreams/7f702db7-94d8-4bcaa572-44efc2348a92/content

Álvarez Giraldo, E. E., Mesa Pérez, M. & Gómez Arzuza, A. (2024). Violencia y paz territorial en Urabá. Reflexiones para contribuir a la fundamentación crítica y situada de la Gestión Cultural. El Ágora USB. 24(2), 736-759. Doi: 10.21500/16578031.6860

Aracena Lobos, C. A. (2023). Diversidad cultural: análisis de su atención pedagógica en la práctica educativa en la primera infancia. Universidad Finis Terrae. https://www.researchgate.net/publication/353783806_Diversidad_cultural_analisis_de_su_atencion_pedagogica_en_la_practica_educativa_en_la_primera_infancia

Ávila Sánchez, J. E., Córdoba Zartha, R., & Vaquiro Capera, J. A. (2024). Diseño de estrategias que permitan mejorar la gestión cultural, para la Secretaría de Cultura del municipio de Ibagué [Tesis de maestría, Escuela Superior de Administración Pública – ESAP]. Repositorio institucional dae la ESAP.

Bayona Moreno, L. M., & Ahumada Méndez, L. S. (2020). El rol de la educación en la formación de cultura de paz. Societas. Revista de Ciencias Sociales y Humanísticas, 22(2). http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/341/3411797005/index.html

Gomez Chilan, L. F., Chuquitarco Encalada, S. M., Yagual Viteri, M. Y., Chavesta Alava, M. V., & Parra Aguirre, M. F. (2023). Educación inclusiva y diversidad. CID - Centro de Investigación y Desarrollo. https://biblioteca.ciencialatina.org/wp-content/uploads/2024/04/Educacion-Inclusiva-y-Diversidad.pdf

Kvale, S. (1996). Entrevistas: una introducción a las entrevistas de investigación cualitativa. Publicaciones sabias.

Lincoln, YS y Guba, EG (1985). Investigación naturalista. Publicaciones sabias.

Loyola Alvarado, O. J. (2023). Educación para la paz: estado del arte de cultura de paz, discusión de las teorías y producción científica. Prohominum. Revista de Ciencias Sociales y Humanas, 5(4). https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2665-01692023000400123

Molina Roldán, Ahtziri. (2021). Gestión y estudios culturales: un encuentro posible, un desafío permanente. Antrópica. Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, 7(13), 375-392. UADY. ISSN: 2448-5241. Recuperado de https://orcid.org/0000-0001-6722-4787

Mora, M. L. (2024). Ontoepistemología de los docentes sobre la cultura de paz, en el ser. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico "Rafael Alberto Escobar Lara". https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1340/1229

Novoa Seminario, M., Reina Chila, C.R.-Á., & Yerovi Ricaurte, E.J. (2020). Cultura de paz como mecanismo para la convivencia humana, intercultural y de otras nacionalidades, desde la educación. Revista de Investigación, Formación y Desarrollo: Generando Productividad Institucional, 8(1), 9-15. https://doi.org/10.34070/rif.v8i1

Ortiz, A. (2004). Políticas culturales y gestión cultural. Buenos Aires: CLACSO.

Peña, Parcival; Valera, Alfonso; Marles, Claritza. (2020). Tendencias en los procesos de construcción de paz. Revista Espacios, [S.l.], v. 41, n. 47, Art. 21, p. diciembre 2020. ISSN 0798-1015. DOI: 10.48082/espacios-a20v41n47p21.

Pineda Payares, K. P. (2024). Fomento de las prácticas culturales para salvaguardar las costumbres y tradiciones arraigadas al contexto, en los estudiantes de segundo grado del Instituto Francisco De Paula Santander (Trabajo de grado, Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD). Escuela de Ciencias de la Educación ECEDU. https://repository.unad.edu.co/jspui/bitstream/10596/61438/1/kppinedap.pdf

Rivera Arroyo, D. (2024). Gestión de las escuelas de formación artística y cultural en el municipio de Purificación: 2022 – 2023 (Tesis de pregrado). Escuela Superior de Administración Pública, Ibagué, Colombia.

Sánchez Hernández, D. A. (2021). La gestión cultural independiente como herramienta de configu-

ración para nuestra identidad y necesidad social. El Artista, (18). Universidad de Guanajuato. https://www.redalyc.org/journal/874/87466606007/html/

Torrejano, F., Lesmes, A. C., Daza, A., Duque, J., Garcés, C., González, P., Guerrero, J., Hortua, J. P., & De La Ossa, R. (2022). Memoria estrategias de cultura ciudadana. Subsecretaría de Cultura Ciudadana y Gestión del Conocimiento, Dirección Observatorio y Gestión del Conocimiento Cultural. https://culturaciudadana.gov.co/sites/default/files/2023-07/memorias_estrategias%202022.pdf

Van Manen, M. (2016). Investigar la experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía sensible a la acción (2ª ed.). Rutledge.

MOTIVACION EN EL APRENDIZAJE. UNA VISION HOLÍSTICA DESDE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA EDUCACION PRIMARIA RURAL COLOMBIANA.

Jasmire Rojas Méndez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jasmirerojasmendez@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 266 - 275
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La presente investigación tiene por propósito destacar el valor de la motivación en el aprendizaje: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en la Educación Primaria Rural colombiana. En el campo educativo la motivación y el aprendizaje invitan al docente y estudiante a buscar actitudes internas que favorezcan la formación mediante estímulos medioambientales que son vitales para el éxito escolar. Una de la teoría que le aporta rasgos constitutivos es Necesidades Humanas Abraham Maslow (1943). Metodológicamente, el estudio lo abordaré con base en las dimensiones del conocimiento de naturaleza cualitativa, bajo el paradigma interpretativo, con el fin de entender las vivencias y experiencias de los actores sociales, apoyándome por el método fenomenológico. Para obtener la información seleccionaré a cinco (5) actores sociales (una coordinadora pedagógica, dos docentes, una madre representante y un estudiante) cuentan con pericia, conocimientos, saberes y experiencia. Seguidamente para lograr la información aplicaré la técnica de la entrevista en profundidad, luego será procesada mediante categorización, estructuración y triangulación procesos que constituyen la esencia de la labor investigativa. Como parte de los criterios de rigor científico me apoyaré en la credibilidad, otorgándole significados de los testimonios que ofrecerán los actores sociales. De manera conclusiva, la producción de conocimiento en el contexto rural, se ver marcado por las políticas educativas y por el compromiso del docente con su accionar pedagógico. Sin embargo, a pesar del olvido, siempre emergen oportunidades para llevar luz a territorios lejanos. Por tal razón, las particularidades geográficas que componen el medio rural, influyen en la educación de los niños y jóvenes, puesto que sus familias no le dan la importancia que amerita, sino que se dedican a las labores del campo, brindando un vasto panorama de modos de vida, cultura, tradición, historia, cultura y religiosidad.

Palabras clave:
educación primaria rural, motivación en el aprendizaje, práctica pedagógica.

MOTIVACION IN LEARNING. A HOLÍSTICA VISION OF PEDAGÓGICA PRACTICE IN PRIMARIA RURAL COLOMBIANA EDUCATION.

ABSTRACT

The present investigation is proposed for the purpose of learning motivation: some theories and some considerations of their importance en la Educación Primaria Rural colombiana. In the educational field, motivation and learning invite the student and student to take part in internal activities that promote training through environmental stimuli that are vital for the school student. One of the theories that brings constitutive rasgos es Necesidades Humanas Abraham Maslow (1943). Methodologically, the study is approached based on the dimensions of the knowledge of natural knowledge, based on the interpretative paradigm, with the end of hearing the experiences and experiences of social actors, supported by the phenomenal method. To obtain the information selected from five (5) social actors (a pedagogical coordinator, dos docentes, a mother representative and a student) based on experience, knowledge,

Key words:
primary rural education, motivation in learning, teaching practice.

knowledge and experience. Seguidamente para logging la información aplicaré la technique de la interview en in-depth, it will be carried out through categorization, structure and triangulation processes which constitute the essence of the investigative work. As part of the criteria of scientific rigor I believe in credibility, also signifying the testimonies that we offer to social actors. In conclusion, the production of knowledge in the rural context is marked by educational policies and by the compromise of teaching with its pedagogical action. Sin embargo, a pesar del olvido, siempre emergen oportunidades para llevar luz a territories lejanos. For this reason, the geographic particularities that make up the rural environment, influence the education of children and young people, because our families do not have the importance of love, if they dedicate themselves to the labors of the camp, they offer a vast panorama of modes of life, culture, tradition, history, culture and religion.

MOTIVATION À L'APPRENTISSAGE. UNE PERSPECTIVE HOLISTIQUE DE LA PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE RURAL EN COLOMBIE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
enseignement primaire rural, motivation d'apprentissage, pratique pédagogique.

L'objectif de cette recherche est de mettre en évidence l'importance de la motivation dans l'apprentissage : perspectives théoriques et considérations sur son importance dans l'enseignement primaire rural en Colombie. Dans le domaine éducatif, la motivation et l'apprentissage invitent les enseignants et les élèves à rechercher des attitudes internes favorisant l'apprentissage par le biais de stimuli environnementaux essentiels à la réussite scolaire. L'une des théories qui en fournit les caractéristiques constitutives est celle des besoins humains d'Abraham Maslow (1943). Sur le plan méthodologique, j'aborderai l'étude en me basant sur les dimensions de la connaissance de nature qualitative, sous le paradigme interprétatif, afin de comprendre les expériences des acteurs sociaux, en m'appuyant sur la méthode phénoménologique. Pour obtenir les informations, je sélectionnerai cinq (5) acteurs sociaux (un coordinateur pédagogique, deux enseignants, un représentant des mères et un élève) possédant une expertise, des connaissances et une expérience. Pour obtenir ces informations, j'appliquerai la technique de l'entretien approfondi. Elles seront ensuite traitées par catégorisation, structuration et triangulation, processus qui constituent l'essence même du travail d'investigation. Dans le cadre des critères de rigueur scientifique, je m'appuierai sur la crédibilité, donnant du sens aux témoignages des acteurs sociaux. En conclusion, la production de connaissances en milieu rural sera marquée par les politiques éducatives et l'engagement des enseignants dans leurs actions pédagogiques. Cependant, malgré cette négligence, des opportunités émergent toujours pour éclairer des territoires lointains. C'est pourquoi les particularités géographiques du milieu rural influencent l'éducation des enfants et des jeunes, car leurs familles ne lui accordent pas l'importance qu'elle mérite, se consacrant plutôt aux travaux agricoles, offrant un large panorama de modes de vie, de culture, de traditions, d'histoire, de culture et de religiosité.

I. INTRODUCCIÓN

En la actual sociedad del conocimiento en se encuentra inmersa enseñanza, el éxito escolar y académico, se torna una herramienta esencial que marca, la mayoría de casos define, el destino de una persona; este sentido, los factores que se deben considerar cuando se piensa acerca del proceso de aprendizaje en el contexto de clase son complejos. La motivación es considerada la etapa inicial de la instrucción donde el ser humano es el principal protagonista, además como unidad dialéctica estimula y describe los momentos pedagógicos promo-

viendo la formación de un sujeto integral, independiente e implicado en el desenvolvimiento social.

Otro aspecto significativo de señalar, en relación al tema planteado es que, distintas personas reaccionan de manera diferente ante los mismos impulsos; se manifiesta de una forma personal y selectiva; de ahí que, las experiencias adquiridas son únicas y originales, debido a que la percepción que se tiene sobre los hechos que le rodean es diferente para cada uno, por tanto la motivación es dinámica debido que genera cambios significativos en la personalidad, que puede atribuirse a situaciones externos pero también internos. Es por ello que, el articulo tiene como propósito destacar el valor de la motivación en el aprendizaje: Perspectivas teóricas y algunas consideraciones de su importancia en la Educación Primaria Rural colombiana.

Ante los señalado se discierne que, el estudio del funcionamiento del sistema de cuerpo, cerebro, emociones y mente ayuda a comprender y maximizar el proceso de enseñanza aprendizaje desde un enfoque integral asegurando un clima de aprendizaje y el desarrollo de habilidades del pensamiento para aprender a pensar, puesto que en la medida que un individuo es consciente de su proceso de aprendizaje, puede experimentar la conexión entre las nuevas asociaciones y conexiones en sus redes neuronales para ordenar, clasificar experiencias, asociar imágenes, asignar significados, relacionar eventos anteriores con nuevas situaciones, es decir, construir conocimientos y trasformar los anteriores, progresando, aprendiendo y volver a aprender.

Considero pertinente destacar los planteamientos de García (2009) el aprendizaje, conocimiento y motivación "exige del individuo potenciar un conjunto de habilidades que son fundamentales a lo largo de su formación" (p. 2), de acuerdo con estas ideas, cada persona asimila la información de acuerdo a su ritmo, siendo el docente el instrumento para preparar al individuo disponiendo de oportunidades, así como de recursos adaptadas a sus necesidades.

Conlleva el aprendizaje a un proceso de apropiación de conocimientos que se desarrollan y transforman en la mente y cambian el comportamiento de las personas, Sáez (2019) lo define como "un cambio de conducta relativamente permanente que se produce como resultado de la experiencia o la práctica" (p.16), este proceso ocurre de manera gradual y progresiva a través del cerebro vinculado a los instintos, el sistema límbico y el pensamiento racional, para percibir las situaciones, sucesos, que permean su realidad y darle significado generando aprendizaje que promueva el desarrollo individual y grupal que es aprendido cuando asiste al contexto escolar.

Por consiguiente, se considera a la escuela el espacio socializador de experiencias y conocimientos por excelencia, sin embargo se debe reconocer que los niños no llegan en blanco, sus primeras enseñanzas y aprendizajes se realizaron en y con la familia, aprender a hablar, comportamiento, valores así como modales, habilidades sociales como la comunicación asertiva, el respeto a la diversidad, la inclusión, el trabajo en equipo, el juego sano y la integración social. Desde la concepción de Rojas (2022) algunos de los aprendizajes que se dan se potencian en la familia, olvidándose un elemento pilar como despertar el interés por el aprendizaje.

En torno a estas ideas, Santamaría y Vega (2022) la motivación representa "una guía e impulsa las acciones de la persona concentrándolo en las metas y logros" (p. 2), en otras palabras, lleva al individuo hacia el éxito siempre y cuando sea disciplinando, coherente y culturalmente se deje acompañar por la familia, la escuela y otros actores propios del escenario educativo, que pueden ser negativos o positivos. En este mismo orden, Justiniano y Cancino (2024) sostienen que educativamente el rol que ejercita el docente es brindar experiencias esperanzadoras, llenas de energía, donde se vean recompensados todos los esfuerzos, como marcos de referencias que le otorgan trascendencia a la formación.

En línea con lo anterior Forero, Fuyó y Pulido (2018) argumentan que no existe una sola fuente para que el sujeto se sienta motivado "consta de principios internos, ambientales, externos, neurofisiológicos y psicológicos que provocan interés e intensidad a todo lo que ejecuta o realiza" (p. 22), destaco que, en el proceso de la disposición del estudiante es vital, el trabajo en equipo, buena comunicación y práctica docente. En esta narrativa, Orozco (2022) puntualiza que "la praxis debería ser sinónimo de calidad" (p.32). Es decir, el educador debe estar dotado de una serie de virtudes, habilidades, destrezas y cualidades que potencien el aprendizaje constituyéndose como un elemento clave y motor en la motivación para el aprendizaje.

En esta misma óptica, el reto o tarea que lleva a cabo el docente en la formación del ser humano y más en contextos rurales donde se rigen por tradiciones, normas y vivencias propias de las zonas pueblerinas, se hace difícil, sobre todo cuando pretende romper esquemas, es

allí donde surge una concepción que lo califica como uno de los profesionales más importantes de la sociedad por sus competencias en el saber pedagógico y en el desempeño de situaciones donde la calidad humana debe estar en primera fila para ofrecer un modelo de orientación personal, académica , social y cultural. Según Brumat (2024) la atención que debe ofrecer" va allá del aula de clase" (p.9). Un complemento y acompañante en la vida del estudiante agente transformador del recinto educativo.

Es oportuno mencionar que, geográficamente el recinto donde se llevará a cabo la investigación se denomina Institución Educativa Tierra Seca conformada por cuatro sedes adscritas: Raúl Cuervo, Los Andes, El Progreso, las Colinas, y la sede principal Tierra Seca, su ubicación se halla en el Sur de la cabecera municipal; las ocho comunidades conforman el Distrito UNO, de acuerdo a lo establecido por la secretaría de planeación municipal.

A pesar de lo anterior, me desempeño como docente atendiendo los grados de preescolar a tercero. En conversaciones con los demás docentes, padres y acudientes he vivenciado que el estudiantado le falta motivación hacia el aprendizaje, siendo una situación que le compete a toda la institución, sobre todo si se ve perjudicado el rendimiento escolar, condicionante que afecta, las estrategias que usan los docentes en los grados anteriores que no están dando los resultados esperados.

Además se perciben estudiantes con dificultades en comprensión lectora, escritura deficiente, ausencia de hábitos de estudios, poco compromiso con las actividades asignadas, inseguridad al momento de expresarse, autoestima baja, falta de referencias familiares que se hayan superado académicamente.

II. DESARROLLO

Significación de la motivación en el contexto educativo

En la actualidad es un reto para el docente, motivar al estudiante, para hacerlo se tiene que valer de una serie de elementos, actividades, tendencias, de orden académico significativo y valioso, además la motivación implica más que querer o pretender aprender, incluye la calidad de los esfuerzos mentales del estudiante, de allí que Santamaría y Vega (2022) sostienen que la motivación, "es el interés que tiene el estudiante por su propio aprendizaje o por las actividades que le conducen a él" (p.78). En otras palabras, conjunto de elementos o factores que están activamente presentes, en un momento dado, en la conciencia del ser humano y que configuran la fuerza psíquica y los mecanismos de estímulo que conducen a la acción; esto significa, que la motivación orienta las actividades en un sentido dado, con la intención de alcanzar los objetivos que un individuo se propone. Igualmente López (2019) indica que, es el estímulo de un individuo y la energía necesaria para inducir una acción hacia la satisfacción de alguna necesidad personal.

Otra definición de motivación es la aportada por Guzmán (2020) quien puntualiza que es "la fuerza que activa el comportamiento, que lo dirige y que subyace a toda tendencia por la supervivencia". (p.3). Según esta postura, es necesario que para alcanzar una meta las personas deben tener suficiente activación y energía, un objetivo claro, la capacidad y disposición de emplear su energía durante un período de tiempo lo suficientemente largo como para alcanzar una meta. A lo anterior se le unen los argumentos de Peña (2023) revela que, desde las distintas áreas académicas el docente "puede motivar y despertar el interés en los estudiantes" (p.10). Solo hay que realizar un trabajo en equipo con la familia, superando todo tipo de limitaciones.

El desempeño del educador en este sentido es fundamental para alcanzar la meta, ya que a través de las actitudes, comportamiento y desempeño dentro del aula podrá motivar a los escolares a construir el aprendizaje; sin embargo, Guzmán y Guzmán (2020) argumentan que se tiene que considerar que la motivación no como algo permanente ni inmutable, es decir, no se activa de manera automática ni es privativa del inicio de la actividad o tarea, sino que abarca todo el episodio de enseñanza aprendizaje y que el estudiantado así como el docente deben realizar deliberadamente ciertas acciones, antes, durante y al final, que persista o se incremente una disposición favorable hacia el estudio.

De allí que Millan y Montoya (2020) la motivación debe darse antes, durante y al final de la construcción del aprendizaje, esto trae beneficios como concentración y deseos de aprender. En este mismo orden explicativo, parafraseando los pensamientos de Sellan (2017), expone que la motivación es un elemento vital en la vida escolar, puesto que le permite al estudiantado disponer de una buena actitud para lograr un mejor aprendizaje, si el interés es mayor, se verán mas posibilidades para captar la información y

su rendimiento se notará tanto en la conducta como en las calificaciones.

Práctica pedagógica. Pilar fundamental de en la formación del individuo

Cabe destacar que, una vía hacia la transformación social y educativa lo representa la práctica pedagógica, en tal sentido, se hace necesaria una formación de educadores que tengan la capacidad de apropiar y trasfigurar la realidad educativa. Es por ello que, este proceso conlleva a reflexionar la experiencia vital de enseñar, factor fundamental para generar la cultura pedagógica/didáctica dando al educador identidad como profesional intelectual. Parafraseando lo dicho por Téllez (2020) el conocimiento se deriva en la práctica, dando paso a una transformación de la realidad, con base en la metodología que usa el docente como ruta para el perfeccionamiento de su labor.

Esa visión permite vislumbrar una práctica congruente con el saber pedagógico; mediante una reflexión disciplinada de indagación sistemática, apropiándose de valores como: continuidad, crítica, rigor, compromiso con el problema, capacidad de construir equipo, conocimiento del campo laboral y trabajo solidario.

En virtud de lo señalado, Sánchez (2024) la práctica pedagógica "se genera en el sentido de problematizar la educación en el campo educativo y pedagógico, de tal manera que permita interrogarse, plantear problemas, construir propuestas, proyectos, desarrollarlos, experimentarlos con docentes y comunidad en general" (p.8), teniendo como fundamento saberes para la comprensión, en búsqueda de solución a los diversos problemas pedagógicos en el contexto sociocultural.

A lo anterior se le unen las ideas de López (2019) "la práctica de los docentes en la educación primaria actual atraviesa un proceso de transformación y cambios cotidianamente, producto del avance tecnológico" (p.132), estos planteamientos permiten reflexionar sobre la función que desempeña el educador la cual debe ser integral, es decir, personal especial llena de amor y ternura que educa bajo un cumulo de experiencias y conocimientos, que los estudiantes recordaran para toda la vida.

En armonía con las ideas planteadas, orienta al educador hacia una comprensión dialéctica, la cual transforma el saber pedagógico que lo identifica con la profesión; que ante la problemática que viven las familias y el país, se está predicando con el ejemplo dando a conocer la calidad humana, social así como académicas. Destaco los pensamientos de Díaz (2006) "la concibe, como una praxis social, objetiva e intencionada, cargada de significados, de acciones y de saberes" (p.90), es durante el ejercicio que se diseñan estrategias que vayan a fin con las necesidades del estudiantado, es durante ese proceso donde se genera interacción participativa y con protagonismo individual y grupal.

Conjuntamente Hondoy (2021) expresa que "el docente tiene la tarea de reivindicar el rol del estudiante dentro de proceso de enseñanza/aprendizaje" (p.12). En otras palabras, se apropie de sus saberes y conocimientos, ofreciéndole un conjunto de herramientas prácticas útiles en la vida cotidiana.

Teoría humanista

Vale decir que, el ser humano es capaz de superar una serie de situaciones para poder seguir adelante, otorgándole cambios y transformaciones comprendiendo el mundo que le rodea. Por consiguiente, nos proporciona elementos cognitivos apropiándose de cualidades éticas así como molares, por lo tanto la formación en esta línea, fue impulsada por los estadounidenses Abraham Maslow (1943) y Carl Ransom Rogers (1951) psicólogos interesados en la conducta y personalidad del individuo, convirtiéndose en la tercera fuerza más relevante de la psicología, viendo a la persona como un ser activo, integral, con capacidades de formarse internamente.

Destaco los planteamientos de Sánchez y Pérez (2017) el humanismo "sitúa al individuo como valor existencial potenciando su personalidad, como eje esencial para cultivar valores que lo enseñen a pensar, sentir y actuar como personas" (p.267), dicho término vinculado con la dignidad humana, así como el bien del prójimo, le permite ir hacia la plena realización plena. En este mismo orden, la esencia teórica/práctica comprende un sistema de habilidades, destrezas, convicciones, dirigidos al cultivo integral y espiritual del hombre con su entorno.

Desde mi cosmovisión, la formación bajo estos pensamientos, debe entenderse desde dos (2) miradas una histórica la creación del hombre y otra cultural donde cada uno le otorga apreciaciones a un legado cargado de manifestaciones sociales, políticas, religiosas y educativas. Igualmente seguir las ideas humanista, es una necesidad en el contexto rural, educar para

un futuro mejor y con alternativas de cambios en la forma de pensar y de ver la vida.

Parafraseando a Rivero (2014) la educación humanista constituye un desafío para la enseñanza en todos los niveles y modalidades, vivencia la necesidad de una participación proactiva del individuo hacia su aprendizaje, potenciando su desarrollo reflexivo, critico, propiciando un acercamiento entre lo afectivo/cognitivo como parte de sus actitudes. La interpretación de estos pensamientos lleva a revisar lineamientos, programas, proyectos y costumbres cotidianas, convirtiendo la práctica pedagógica en eje vital para la educación del escolar.

III. METODOLOGÍA

Los procesos investigativos dejan huella en la comunidad científica, puesto que el hombre siempre se ha interesado por entender, descubrir e interpretar los fenómenos y hechos que pasan en su contexto, ante esta realidad indaga asuntos modernos relacionados ciencia y saber. La investigación se desarrollará bajo el enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, puesto que su propósito general consiste en generar una aproximación teórica vinculada con la motivación en el aprendizaje una visión holística desde la práctica pedagógica en la educación primaria rural colombiana.

La naturaleza será cualitativa aborda la realidad subjetiva, permitiendo realizar un análisis reflexivo y profundo de los significados, desde la óptica de Ruiz (2012) "indaga desde el contexto natural como suceden los hechos, para luego dilucidarlos" (p.1), como parte de la comunidad escolar participo activamente en esta realidad asumiendo una interacción con los actores sociales.

Seguidamente me apoyo en el paradigma interpretativo vinculado con las formas de pensar y concebir un fenómeno con base en la ciencia, pero también en sus métodos para comprender, explicar e interpretar los resultados, debido que se consideran las vivencias y experiencias personales de los actores sociales, bajo un conjunto de creencias, normas socioculturales y modos de vida, todo lo cual contiene supuestos acerca de la naturaleza de la realidad. De acuerdo a Martínez (ob. cit.) "hablar de paradigma es adoptar un conjunto de métodos entre la racionalidad y ciencia" (p.4), en otras palabras, fungen como estructuras de reflexión para poder explicar científicamente el fenómeno estudiado, por lo tanto, este modelo me permitiría ir transformando la realidad.

En cuanto al método será fenomenológico, según Leal (2003) se fundamenta en las siguientes premisas: describir y entender los fenómenos desde la perspectiva de cada participante y construida grupalmente, activar la imaginación, intuición, con la finalidad de brindar significaciones desde las experiencias de los actores sociales, como parte del fenómeno estudiado. Cabe agregar que, pretendo es ir al mundo original generar un diálogo reflexivo y discursivo vinculado con la motivación en el aprendizaje una visión holística desde la práctica pedagógica en la educación primaria rural colombiana, apoyándome en lo real vivido.

Seguidamente Heidegger (2015) "le permite al investigador mostrar tal cual como se perciben los hechos y eventos brindando un contenido objetivo, científico y verdadero" (p.52), desde este punto de vista, comprendo el hecho investigado desde las concepciones de los actores dándole sentido, pero también significado. Para recabar la información participaran cinco (05) actores sociales.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Desde la mirada interpretativa, en esta sección del manuscrito se abordó desde dos (02) etapas una respaldada por la definición de los propósitos, seguidamente organización y búsqueda de la información, dicho proceso da como resultado los siguientes hallazgos:

El aprendizaje es la ruta preferente que, sigue un individuo en el momento de afrontar una demanda académica en el ámbito educativo; está mediado por la motivación del sujeto que aprende y por las estrategias usadas. El aula de clase es el espacio donde suceden estos eventos, allí han surgido numerosas investigaciones en torno a las relaciones de aprendizaje/enseñanza formar parte del actores principales del acto educativo. Por tal motivo, el interés que posea el estudiante es vital para su formación y lo llevará por el camino del éxito, es por ello que, el rol del docente es guiarlo en todo momento para que se sienta acompañado.

Con base en lo precedente, lar argumentaciones referenciales citadas revelan que, uno de los elementos esenciales de la educación es la motivación, le otorga a la conducta una visión integral de la vida para tener un mejor futuro, formarse para la vida es la mejor opción que tiene el ser humano. Conjuntamente, entre los sinónimos que subyacen en la enseñanza y apren-

dizaje se encuentran: práctica educativa, escolar y praxis, aplicadas a la labor docente conjugándose las vivencias para brindar un desarrollo reflexivo, creativo e innovador.

Sobre esta misma línea de aciertos, el proceso de aprendizaje es todo un reto para el educador de hoy. Debe ofrecer una formación donde el centro sea el estudiante, para brindar un conjunto de competencias útiles para la vida futura. Ante esta postura, su rol dentro de la sociedad, es titánico, puesto que representa un desafío el de formar al nuevo individuo, teniendo presente un ambiente acelerado donde se le da prioridad a otros asuntos dejando a un lado el aprendizaje. Es pertinente agregar que, el educador es una de las figuras que permite en la actualidad ofrecer un discurso potenciando las habilidades sociales, comunicativas, cognitivas y emociones útiles en la sociedad rural colombiana.

V. CONCLUSIONES

Es relevante señalar que, la educación primaria rural afronta múltiples desafíos, entre los que se destaca el rol que ejerce cada actor social, esto contribuye con la formación, desarrollo y progreso de dichos territorios. Reflexionando sobre el propósito de este artículo se desglosan las siguientes consideraciones finales:

La sociedad del conocimiento representa un reto para la educación rural, sobre todo cuando se amerita actualizar los conocimientos tanto del docente como del estudiante. Es por ello que, la construcción se hace durante la cotidianidad. De allí que, se deriva en la práctica, dando paso a una transformación de la realidad, con base en la metodología que usa el docente, como ruta para el perfeccionamiento de su labor. Teniendo presente los restos que se presentan para la construcción de una nueva ciudadanía.

Vale decir que, cada individuo amerita de una auto reflexión que lo lleve a discernir que el punto de partida del conocimiento es un diálogo continuo entre lo empírico y teórico, inmersos en la cotidianidad. Puesto que, cada persona posee un estilo de aprendizaje que el docente durante su accionar debe descubrir, esto le permitirá ofrecerle herramientas más eficaces para su formación integral.

Unido a lo anterior, el acompañamiento de la familia en la formación de los hijos es vital, por lo tanto debe ser un trabajo en conjunto escuela, familia y docente. Esta trilogía le aporta a la sociedad un individuo proactivo y con valores. Otro aspecto destacable, es que el profesorado debe educar un individuo que se adapte a las necesidades de una sociedad acelerada, siendo el comportamiento un elemento relevante para la construcción de una nueva sociedad más inclusiva y fraterna.

Los escenarios de la práctica pedagógica que ofrecen las escuelas rurales, se debe valorar, el docente ubicado en estos territorios, realiza un esfuerzo por superar un conjunto de limitaciones para llegar al centro escolar y ofrecer una enseñanza para la vida futura. A luz de este discernimiento, la producción de conocimiento en el contexto rural, se ver marcado por las políticas educativas y por el compromiso del docente con su accionar pedagógico. Sin embargo, a pesar del olvido, siempre emergen oportunidades para llevar luz a territorios lejanos.

Por tal razón, las particularidades geográficas que componen el medio rural, influyen en la educación de los niños y jóvenes, puesto que sus familias no le dan la importancia que amerita, sino que se dedican a las labores del campo. Finalmente, brinda un vasto panorama de modos de vida, cultura, tradición, historia, cultura y religiosidad, por lo tanto dicho territorios son únicos y representan un baluarte para estas comunidades.

Aportes de la investigación

"La educación bajo la mirada del amor y la ternura le otorga elementos vitales a la vida del individuo, puesto que es reconocido como una persona única e irrepetible" Jasmire Rojas (2024)

Profundizar los elementos que el individuo considera un obstáculo para poder seguir sus estudios escolares y toda sus implicaciones con el fracaso escolar, es un asunto que amerita relevancia, por lo tanto en esta investigación brindará una significación desde la realidad educativa para reflexionar sobre la práctica pedagógica que vienen ejerciendo el docente reflejándose en el aprendizaje del escolar.

Siguiendo este orden discursivo entre los aportes que ofrece este estudio inicia con el teórico, donde se consultan una variedad de documentos vinculados con la temática investigada con el propósito de ir consolidando conocimientos y rasgos interesantes sobre la motivación en el aprendizaje, conjuntamente servir de consulta para otros investigadores. La relevancia social está articulada hacia una praxis docente

que este en consonancia con las necesidades del estudiantado, que sean escuchados, donde se construyan espacios de ideas, donde se establezca una armonía entre los actores educativos (escuela, familia, estudiantes, docentes, comunidad) la formación sea visible en el comportamiento de los estudiantes y se pueda conjugar un conjunto de acciones que vayan en pro del aprendizaje, tradicionalismo y dando paso a lo novedoso.

Igualmente epistemológicamente el tema de la motivación tiene sus bases en el interior del ser humano, que lo impulsa a realizar cualquier tipo de acción, académicamente el individuo necesita del apoyo de su familia y escuela para seguir adelante, evidenciándose en motivaciones externas que constituyen un elemento importante de logro, de sentirse querido, reconocido en tal sentido, requieren una orientación que encienda la llama y alimente sus pensamientos así como el alma con la finalidad se superar las dificultades.

Axiológicamente, estar motivado en la vida es sinónimo de estar en un crecimiento continuo, que está relacionado con el grado de satisfacción y de valores que se observan en el contexto familiar y son reforzados en la escuela, es por ello que, familia/escuela tienen el reto de formar una red de apoyo, afectivo y cognitivo que lleve al estudiante hacia el mejoramiento de su rendimiento académico y hacia la prosecución.

Sobre esta línea de aportes el metodológicamente, este estudio sigue parámetros de la investigación cualitativa, donde el investigador con base en su experiencia, vivencias y conocimientos describe y analiza el comportamientos de los sujetos para luego interpretarlos desde una mirada holística. Otra contribución es la ontológica, se puede decir que desde la concepción humanista la capacidad que tienen cada persona es única, actúa y piensa de manera distinta, por tal motivo el temario de la motivación es tan complejo como la misma naturaleza del hombre.

Ciertamente entonces le brinda la oportunidad de ser una persona emprendedora, que todo lo que inicie en este caso los estudios también se tome las acciones para culminarlos con éxitos, que en el camino amerita acompañamiento y que sea ese recorrido de aprendizaje el que lo impulse a seguir y no desfallecer.

REFERENCIAS

Brumat, M. (2024). Maestras y maestros rurales en tiempos de COVID-19. Condiciones de vida y trabajo docente en zonas rurales de La Rioja, Argentina. (Revista en línea). Praxis Educativa (Arg), vol. 28, núm. 1, pp. 1-11, 2024 Universidad Nacional de La Pampa. Recuperado en 17 de agosto 2024 de https://www.redalyc.org/journal/1531/153176740010/153176740010.pdf

Díaz, V. (2006). Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. (Revista en Línea). Laurus, vol. 12, núm. Ext, 2006, pp. 88-103. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado en junio 23 de 2024 de https://www.redalyc.org/pdf/761/76109906.pdf

Forero, H. Fuyó, D. y Pulido, W. (2018). Influencia de la motivación en el aula como estrategia de aprendizaje en estudiantes de básica secundaria. (Trabajo en línea). Institución Universitaria Politécnico Grancolombiano. Recuperado en 10 de julio 2023 de https://alejandria.poligran.edu.co/bitstream/handle/10823/1113/influencia%20de%20la%20motivacion%20en%20el%20aula.pdf?sequence=1&isAllowed=y

García, E. (2009). Aprendizaje y construcción del conocimiento. (Artículo en Línea). Dpto. Psicología Básica. Procesos Cognitivos. Universidad Complutense de Madrid. Recuperado en junio 20 de 2024 de https://docta.ucm.es/rest/api/core/bitstreams/f31f4016-47f4-4d03-af79-211700c1363d/content

Guzmán, A. (2020). Niveles de motivación de los estudiantes respecto a su aprendizaje en el Centro Educativo el Reparo del municipio del Planeta Rica Córdoba. [Trabajo en línea]. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, D.C. Recuperado en 10 de julio 2023 de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4298/Guzman_Guzman_2022.pdf?sequence=4

Guzmán, A. y Guzmán, E. (2020). Niveles de motivación de los estudiantes respecto a su aprendizaje en el Centro Educativo el Reparo del municipio del Planeta Rica Córdoba. [Artículo en línea]. Facultad de Ciencias Humanas y Sociales. Fundación Universitaria Los Libertadores Bogotá, D.C. Recuperado en 10 de julio 2023 de https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/4298/Guzman_Guzman_2022.pdf?sequence=4

Hondoy, M. (2021). La práctica docente y su influencia en la motivación de los estudiantes. (Artículo en línea). Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua UNAN-Managua. Recuperado en 15 de julio de 2024 de https://repositorio.unan.edu.ni/17593/2/num17-art6-docenteinfluencia.pdf

Justiniano, R. y Cancino, D. (2024). La motivación en el aprendizaje durante la última década. (Revista en línea). Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. https://revistahorizontes.org. Volumen 8 / N° 32 / enero-marzo 2024. ISSN: 2616-7964. ISSN-L: 2616-7964. pp. 380 – 392. Recuperado en 17 de agosto 2024 de https://revistahorizontes.org/index.php/revistahorizontes/article/view/1342/2511

Heidegger, M. (2015). El ser y el tiempo. México: Fondo de Cultura Económica.

Leal, N. (2003). El Método Fenomenológico: Principios, Momentos y Reducciones. Arbitraje. Publicación Semestral Especializada en Ciencias Sociales. 1(2), 51-61

López, C. (2019). La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULA). (Documento en línea). Recuperado en junio 23 de 2024 de https://www.researchgate.net/publication/335149688_La_Pedagogia_del_Amor_y_la_Ternura_Una_Practica_Humana_del_Docente_de_Educacion_Primaria.

López, C. (2019). La Pedagogía del Amor y la Ternura: Una Práctica Humana del Docente de Educación Primaria. Universidad Latinoamericana y del Caribe (ULA). (Revista en línea). Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A. Recuperado en junio 23 de 2024 de https://www.researchgate.net/publication/335149688_La_Pedagogia_del_Amor_y_la_Ternura_Una_Practica_Humana_del_Docente_de_Educacion_Primaria.

Maslow, A. (1991). Motivación y personalidad. (Libro en Línea). Ediciones Díaz de Santos, S. A., 1991. Juan Bravo, 3-A. 28006 Madrid (España). Recuperado en junio 23 de 2024 de https://batalloso.com/wp-content/uploads/2021/09/Maslow-Abraham-Motivacion-Y-Personalidad.pdf

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas.

Millan, M. y Montoya, J. (2020). Educación rural para la paz en Colombia: algunas reflexiones. (Revis-

ta en línea). Investigación y Postgrado, Vol. 34(2), may-oct., 2020 pp. 107-127. Recuperado en 17 de agosto 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7979775.pdf

Orozco, W. (2022). El maestro rural en Colombia: desafíos ante la memoria y la reconstrucción del tejido social. (Revista en línea). Praxis y Saber, 13(33), e13199. https://doi. org/10.19053/22160159. v13.n33.2022.13199. Recuperado en 17 de agosto 2024 de http://www.scielo.org.co/pdf/prasa/v13n33/2216-0159-prasa-13-33-88.pdf

Peña, E. (2023). Constructos teóricos sobre la motivación escolar en los espacios rurales desde los aportes de las inteligencias múltiples en educación secundaria de Colombia. (Tesis doctoral en línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio". Recuperado en 17 de agosto 2024 de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587/575

Rojas, J. (2022). La educación en escuelas rurales y su vinculación con la elección vocacional ocupacional de jóvenes de los últimos años del secundario. (Artículo en línea). Pontificia Universidad Católica de Argentina. Recuperado en 15 de agosto de 2024 de https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/13615/1/educacion-escuelas-rurales.pdf

Ruíz, M. (2012). Enfoque cualitativo. (Documento en línea). Recuperado en enero 20 de 2024 de https://www.eumed.net/tesisdoctorales/2012/mirm/enfoque_cualitativo.html

Sáez, J. (2019). Estilos de aprendizaje y métodos de enseñanza. UNED Editorial. Madrid. España.

Sánchez, V. y Pérez, M. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. (Revista en Línea). Universidad y Sociedad, 9(2), 265-269. Recuperado en junio 23 de 2024 de http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus41317.pdf

Santamaría, E. y Vega, J. (2022). La motivación en el aprendizaje de la lectura en los estudiantes. (Revista en línea). Revista Educare. Segunda nueva etapa 2.0. Versión electrónica. Número Extraordinaria mayo 2022. Recuperado en 10 de julio de https://revistas.investigacion-upelipb.com/index.php/educare/article/view/1641

Sánchez, M. (2024). Práctica pedagógica en tiempos de pandemia y post pandemia. Una visión del proceso de aprendizaje en la educación secundaria. (Tesis doctoral en Línea). Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio. Doctorado En Educación. Recuperado en junio 22 de 2024 de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1283/1161

Sellan, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. (Revista en línea). Sinergias Educativas, 2(1), 13–19. Recuperado en noviembre 22 de 2024 de https://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/article/view/20

Tellez, S. (2020). Práctica pedagógica interdisciplinar para la ruralidad, potenciadora del arraigo y la identidad socio cultural. (Tesis doctoral en Línea). Universidad Simón Bolívar, Barranquilla. Recuperado en junio 22 de 2024 de https://bonga.unisimon.edu.co/server/api/core/bitstreams/8f9a1a4a-19f2-4a14-b31b-45b5097289f6/content

INTELIGENCIA ARTIFICIAL EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA: MEDIADORA DEL PENSAMIENTO CRÍTICO-DIGITAL.

Jefferson Alexander Sossa Páez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jeff01ale@yahoo.es

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 276 - 288
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este artículo analiza la integración de la inteligencia artificial (IA) como recurso pedagógico en la educación secundaria, centrándose en contextos periféricos con limitaciones tecnológicas. El objetivo es evaluar cómo la IA contribuye al desarrollo del pensamiento crítico-digital en los estudiantes, considerando barreras estructurales, pedagógicas y tecnológicas. Basado en un enfoque fenomenológico y una revisión teórica de literatura reciente, el estudio destaca aportes de autores como Freire, quien subraya la necesidad de una educación crítica y contextualizada, y Vygotsky, cuya teoría del constructivismo social resalta el aprendizaje colaborativo como clave para el desarrollo cognitivo. La IA se identifica como una herramienta que personaliza el aprendizaje mediante sistemas adaptativos y permite detectar tempranamente dificultades de aprendizaje. Sin embargo, su implementación enfrenta retos, como la falta de infraestructura tecnológica adecuada y la necesidad de formación docente contextualizada. Los hallazgos destacan que, con una capacitación continua y estrategias pedagógicas adaptadas, la IA puede fortalecer la enseñanza y promover la formación de ciudadanos críticos y éticos. Se concluye que, utilizada de manera reflexiva, la IA tiene el potencial de reducir desigualdades y promover una educación más equitativa en contextos rurales.

Palabras clave:
inteligencia artificial, educación secundaria, contextos periféricos, pensamiento crítico-digital, formación docente.

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN SECONDARY EDUCATION: MEDIATOR OF CRITICAL-DIGITAL THINKING.

ABSTRACT

This article analyzes the integration of artificial intelligence (AI) as a pedagogical resource in secondary education, focusing on peripheral contexts with technological limitations. The objective is to evaluate how AI contributes to the development of critical-digital thinking in students, considering structural, pedagogical and technological barriers. Based on a phenomenological approach and a theoretical review of recent literature, the study highlights contributions from authors such as Freire, who stresses the need for critical and contextualized education, and Vygotsky, whose theory of social constructivism highlights collaborative learning as key to cognitive development. AI is identified as a tool that personalizes learning through adaptive systems and allows early detection of learning difficulties. However, its implementation faces challenges, such as the lack of adequate technological infrastructure and the need for contextualized teacher training. The findings highlight that, with continuous training and adapted pedagogical strategies, AI can strengthen teaching and promote the formation of critical and ethical citizens. It is concluded that, used in a reflective manner, AI has the potential to reduce inequalities and promote more equitable education in rural contexts.

Key words:
artificial intelligence, secondary education, peripheral contexts, digital-critical thinking, training.

L'INTELLIGENCE ARTIFICIELLE DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE : MÉDIATEUR DE LA PENSÉE CRITIQUE-NUMÉRIQUE.

RÉSUMÉ

Cet article analyse l'intégration de l'intelligence artificielle (IA) en tant que ressource pédagogique dans l'enseignement secondaire, en se concentrant sur les contextes périphériques avec des limitations technologiques. L'objectif est d'évaluer comment l'IA contribue au développement de la pensée critique numérique chez les étudiants, en tenant compte des obstacles structurels, pédagogiques et technologiques. Basée sur une approche phénoménologique et un examen théorique de la littérature récente, l'étude met en lumière les contributions d'auteurs tels que Freire, qui souligne la nécessité d'une éducation critique et contextualisée, et Vygotsky, dont la théorie du constructivisme social met en évidence l'apprentissage collaboratif comme clé du développement cognitif. L'IA est considérée comme un outil qui personnalise l'apprentissage grâce à des systèmes adaptatifs et permet la détection précoce des difficultés d'apprentissage. Toutefois, sa mise en œuvre se heurte à des difficultés, telles que le manque d'infrastructures technologiques adéquates et la nécessité d'une formation contextualisée des enseignants. Les résultats soulignent qu'avec une formation continue et des stratégies pédagogiques adaptées, l'IA peut renforcer l'enseignement et promouvoir la formation de citoyens critiques et éthiques. La conclusion est que, utilisée de manière réfléchie, l'IA a le potentiel de réduire les inégalités et de promouvoir une éducation plus équitable dans les contextes ruraux.

Mot clefes:
intelligence artificielle, enseignement secondaire, contextes périphériques, pensée critique numérique, formation.

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo se centra en el análisis de la Inteligencia Artificial (IA) como herramienta pedagógica para fomentar competencias de pensamiento crítico-digital en la educación secundaria, particularmente en contextos con limitaciones tecnológicas, como el de la ciudad de Arauca. La investigación se propone identificar las oportunidades y desafíos que la IA ofrece para transformar el proceso de aprendizaje, potenciando en los estudiantes habilidades críticas que les permitirán navegar en un mundo digitalizado.

La relevancia de esta investigación radica en su contribución a un campo de estudio que cobra cada vez más importancia en el ámbito educativo, porque las competencias críticas y digitales se han convertido en habilidades esenciales en el siglo XXI. En entornos como Arauca, donde la infraestructura tecnológica es limitada, entender cómo los docentes perciben e implementan la IA no permite solo mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también reducir las desigualdades educativas al adaptar esta tecnología a las necesidades específicas de la comunidad.

Metodológicamente, el estudio se fundamenta en una revisión teórica con un enfoque fenomenológico, que explora cómo los docentes experimentan y perciben el uso de la IA en su práctica pedagógica. A través del análisis de literatura relevante y estudios empíricos previos, se identifican tanto las potencialidades como las limitaciones de la IA en la educación secundaria. Este enfoque permite captar las experiencias y retos de los docentes, destacando la necesidad de una implementación contextualizada.

La estructura del artículo aborda en primer lugar una revisión teórica sobre la IA en el ámbito educativo, seguida de una discusión sobre su impacto en el pensamiento crítico-digital. Posteriormente, se exponen

los hallazgos sobre la percepción docente y las barreras existentes para una integración efectiva. Finalmente, se presentan las conclusiones y se sugieren para futuras investigaciones y aplicaciones prácticas.

Entre las limitaciones de este estudio se encuentran la falta de datos empíricos específicos de Arauca y la dependencia de estudios previos para la construcción teórica, lo cual restringe la posibilidad de observación directa en el contexto investigado. A pesar de estas limitaciones, este artículo contribuye a la comprensión de cómo la IA puede ser un catalizador en la formación de ciudadanos críticos y éticos en entornos educativos desafiantes.

Inteligencia artificial en la educación secundaria

La Inteligencia Artificial (IA) ofrece una amplia gama de aplicaciones en la educación secundaria, permitiendo una personalización del aprendizaje que se adapta a las necesidades individuales de los estudiantes. Según García Delgado (2023) y Salcedo Rodríguez (2023), la IA permite analizar grandes volúmenes de datos educativos para ajustar los contenidos y métodos de enseñanza a cada estudiante, promoviendo así una mayor autonomía y adaptabilidad en el aprendizaje. Este enfoque es particularmente relevante en el contexto de la educación secundaria, donde la diversidad de habilidades y conocimientos previos puede ser un desafío para los docentes.

Además, la IA no solo facilita el aprendizaje adaptativo, sino que también apoya en la identificación temprana de dificultades en el proceso de aprendizaje, permitiendo intervenciones oportunas. Esto contribuye al desarrollo de competencias críticas y digitales, esenciales en la sociedad actual, donde la capacidad de discernir entre información confiable y no confiable es crucial.

En este sentido, González-González (2023) destaca que la IA transforma no solo la forma en que los estudiantes aprenden, sino también cómo los docentes enseñan. A través de herramientas como sistemas de tutoría inteligentes y plataformas de aprendizaje adaptativo, se promueve un enfoque educativo centrado en el estudiante, donde las experiencias personalizadas fomentan un aprendizaje más profundo y significativo. Según Lindín (2023), la incorporación de sistemas como ChatGPT en entornos educativos ha mostrado un impacto significativo en el desarrollo de competencias digitales y críticas, al ofrecer a los estudiantes oportunidades para interactuar con tecnologías avanzadas que replican escenarios reales.

Por otra parte, el uso de IA en la educación también plantea desafíos éticos y pedagógicos que deben ser abordados para garantizar una implementación adecuada. Tal como señalan Csaszar y Curry (2024), el diseño de tareas educativas basadas en IA debe priorizar la promoción del pensamiento crítico y la aplicación ética, asegurando que los estudiantes comprendan las implicaciones del uso de estas tecnologías en contextos sociales y culturales diversos. Este enfoque fomenta no solo habilidades técnicas, sino también una conciencia crítica de los estudiantes respecto al impacto de la tecnología en sus vidas.

Asimismo, Betancourt Ramírez y Fuentes Esparrell (2024) subrayan la importancia de la sinergia entre la IA y los modelos pedagógicos innovadores, destacando que el éxito de estas herramientas depende en gran medida de cómo se integran en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este contexto, la formación de los docentes juega un papel crucial. Giannini (2024) resalta que es fundamental capacitar a los educadores en el uso de estas tecnologías para garantizar que puedan diseñar experiencias de aprendizaje que maximicen el potencial de la IA sin comprometer los valores educativos tradicionales.

Desde una perspectiva teórica, autores como Freire (1970) y Vygotsky (1978) proporcionan un marco para entender el papel de la tecnología en la mediación del aprendizaje y el desarrollo del pensamiento crítico. Freire aboga por una pedagogía emancipadora donde el diálogo y la reflexión crítica son centrales, mientras que Vygotsky destaca la importancia de las herramientas culturales en el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Integrar la IA en la educación secundaria implica, por tanto, no solo aprovechar sus capacidades técnicas, sino también garantizar que su implementación promueva prácticas pedagógicas reflexivas y transformadoras.

Finalmente, estudios recientes como el de Ruiz-Rojas, Salvador-Ullauri y Acosta-Vargas (2024) destacan el potencial de las herramientas de IA generativa para fomentar el trabajo colaborativo y el pensamiento crítico en entornos educativos. Al permitir que los estudiantes interactúen con sistemas avanzados de generación de contenido, estas tecnologías pueden enriquecer significativamente las dinámicas de

aprendizaje, siempre que se utilicen de manera ética y orientada a objetivos educativos claros. Es así como, la integración de la IA en la educación secundaria representa una oportunidad sin precedentes para transformar el aprendizaje y la enseñanza. Sin embargo, como indican Paredes Otero (2024) y Rondón (2023), este proceso debe ser guiado por principios éticos, pedagógicos y sociales que garanticen un impacto positivo en el desarrollo integral de los estudiantes.

Pensamiento crítico-digital en contextos rurales

En regiones rurales, como Arauca, el desarrollo de competencias de pensamiento crítico-digital enfrenta retos específicos debido a la brecha digital y la falta de formación tecnológica de los docentes. Carvajal Parra (2021) destaca la importancia de implementar modelos pedagógicos que promuevan un análisis crítico de la información, considerando las limitaciones de acceso y recursos en estos contextos.

La IA, aunque limitada por factores como la conectividad y los recursos tecnológicos, puede convertirse en una herramienta valiosa para fomentar un aprendizaje crítico y autónomo. A través de simulaciones y retroalimentación instantánea, la IA puede ayudar a los estudiantes a comprender mejor la información que reciben y desarrollar habilidades críticas en el uso de herramientas digitales. No obstante, la adopción efectiva de la IA en estos contextos depende de una formación docente adecuada que permita superar las barreras de resistencia al cambio y desconocimiento tecnológico.

De acuerdo con Numa-Sanjuán, Díaz-Guecha y Peñaloza-Tarazona (2024), la implementación de tecnologías basadas en IA en contextos rurales requiere no solo acceso a herramientas digitales, sino también estrategias de mediación pedagógica que integran el entorno cultural y social de los estudiantes. Es necesario que los docentes en estos contextos adopten un rol transformador, como lo señala Rico-Gómez y Ponce Gea (2022), convirtiéndose en mediadores entre la tecnología y el aprendizaje, y fomentando el desarrollo del pensamiento crítico en escenarios donde los recursos suelen ser limitados.

Desde una perspectiva crítica, Freire (1970) enfatiza la importancia de empoderar a las comunidades a través de una educación dialógica y contextualizada. En regiones rurales, esto implica utilizar la IA no solo como un medio para transmitir conocimiento, sino como una herramienta para cuestionar y transformar la realidad de los estudiantes. Esta visión se alinea con el planteamiento de Torres Vargas (2023), quien señala que la IA puede ser un catalizador de cambio en contextos de alta vulnerabilidad, siempre que se diseñen programas que promuevan su accesibilidad y uso ético.

Bellorín (2022) argumenta que los docentes en contextos rurales enfrentan desafíos adicionales en la integración de tecnologías como la IA, debido a las limitaciones en su formación y la carencia de recursos tecnológicos adecuados. Superar estas barreras no requiere solo inversión en infraestructura, sino también en programas de formación continua que les permitirán adquirir competencias digitales avanzadas y comprender el potencial de la IA como herramienta educativa.

Por otro lado, Ayuso-del Puerto y Gutiérrez-Esteban (2022) resaltan que, durante la formación inicial de los docentes, es esencial incluir el uso de la IA para garantizar que estos profesionales estén preparados para enfrentar los desafíos tecnológicos en cualquier contexto. Esto es particularmente relevante en áreas rurales, donde las brechas digitales no solo afectan a los estudiantes, sino también a los docentes, quienes requieren formación específica para integrar la tecnología en su práctica educativa.

La modernidad líquida, como describe Bauman (2000), exige adaptaciones constantes en los entornos educativos, especialmente en contextos rurales, donde los cambios tecnológicos tienden a llegar más lentamente. En este sentido, las herramientas de IA tienen el potencial de ofrecer una continuidad en el aprendizaje y una conexión más estrecha con el mundo globalizado, siempre que se integran de manera coherente con las realidades locales.

Finalmente, según Zamora Varela y Mendoza Encinas (2023), el futuro de la educación en regiones rurales dependerá de la capacidad de los sistemas educativos para cerrar las brechas existentes y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica, puedan acceder a las oportunidades que ofrecen las tecnologías emergentes. Es así como, el pensamiento crítico-digital se convierte en un objetivo central, porque permite a los estudiantes no solo adaptarse a un entorno cambiante, sino también transformarlo desde una perspectiva ética y sostenible. Así pues, fomentar el pensamiento crítico-digital en contextos rurales como Arauca requiere una integración estratégica de la IA que considere las limitacio-

nes y potencialidades del entorno. Esto implica no solo inversión en tecnología, sino también en la formación de docentes, el diseño de modelos pedagógicos inclusivos y una visión crítica que reconozca a la educación como una herramienta para la transformación social.

Teorías relevantes para el enfoque crítico-digital

Para fundamentar el enfoque crítico-digital en el contexto educativo, es necesario analizar tres teorías pedagógicas relevantes que proporcionan un marco conceptual para entender la integración de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación secundaria.

Pedagogía crítica de Paulo Freire

Freire sostiene que la educación debe ser un proceso liberador, en el cual el estudiante se convierte en un sujeto crítico y reflexivo. Aplicar la IA desde una perspectiva crítica implica no solo la incorporación de tecnología en el aula, sino la promoción de una interacción ética y reflexiva con la información digital. La IA, bajo este enfoque, facilita que los estudiantes no solo accedan a la información, sino que la cuestionen y analicen profundamente. Según Sayad (2024), la IA puede ser un medio para que los estudiantes desarrollen habilidades mediáticas críticas, siempre que su uso esté orientado a la construcción de una conciencia ética y social.

Freire (1970) plantea que el aprendizaje debe estar basado en el diálogo y en la problematización de la realidad. En este contexto, la IA puede actuar como una herramienta para promover estos procesos al generar debates y análisis críticos de temas actuales mediante simulaciones y contenidos interactivos. Por ejemplo, herramientas de IA que presentan perspectivas múltiples sobre un problema social fomentan una reflexión profunda y crítica en los estudiantes, alineándose con la pedagogía de Freire.

Constructivismo social de Lev Vygotsky

Vygotsky enfatizó que el aprendizaje es un proceso social y colaborativo, y que la interacción con otros es fundamental para el desarrollo cognitivo. La IA, al actuar como una plataforma de aprendizaje colaborativo, permite a los estudiantes trabajar en equipo, intercambiar ideas y construir conocimiento de forma conjunta. En este sentido, la IA actúa como un mediador que facilita el aprendizaje contextualizado y social.

De acuerdo con Gligorea et al. (2023), las herramientas de aprendizaje adaptativo basadas en IA pueden personalizar las experiencias de los estudiantes mientras fomentan la colaboración, porque ofrecen entornos en los que los estudiantes pueden trabajar juntos en proyectos y resolver problemas. Además, Vygotsky (1978) subraya que las herramientas culturales son esenciales para el desarrollo cognitivo, y la IA, en este sentido, se convierte en una "herramienta mediadora" que amplía las capacidades del estudiante, tanto de manera individual como grupal.

Modernidad líquida de Zygmunt Bauman

En la sociedad actual, caracterizada por cambios rápidos y constantes, Bauman plantea que la adaptabilidad es una habilidad esencial. La IA puede desempeñar un papel fundamental en este contexto, porque ayuda a los estudiantes a adaptarse a un entorno digital en constante transformación. Sin embargo, esta adaptabilidad debe estar acompañada de una conciencia ética que evite la dependencia tecnológica y promueva un uso responsable de las herramientas digitales.

Bauman (2000) describe cómo la modernidad líquida implica una constante necesidad de adaptarse a nuevos paradigmas. En este contexto, la IA puede preparar a los estudiantes para enfrentar estos desafíos al proporcionarles las competencias necesarias para navegar un mundo en transformación. Ortíz Blanco et al. (2024) destacan que estas competencias deben incluir tanto habilidades técnicas como el pensamiento crítico, asegurando que los estudiantes sean capaces de cuestionar y analizar el impacto de las tecnologías en su entorno.

Además, la modernidad líquida requiere una integración flexible de herramientas digitales que permita a los estudiantes aprender de manera continua y adaptativa. Esto resalta la importancia de que las tecnologías basadas en IA estén diseñadas para fomentar no solo el aprendizaje técnico, sino también la resiliencia y la capacidad de los estudiantes para interpretar y transformar su realidad. Podemos concluir que, la integración de la IA en el ámbito educativo debe estar fundamentada en teorías pedagógicas sólidas que permitan orientar su uso hacia la construcción de aprendizajes críticos,

colaborativos y éticamente responsables. La pedagogía crítica de Freire, el constructivismo social de Vygotsky y el concepto de modernidad líquida de Bauman ofrecen un marco conceptual robusto para implementar tecnologías basadas en IA en la educación secundaria, asegurando que estos contribuyen al desarrollo integral de los estudiantes en un mundo cada vez. más interconectado y complejo.

Limitaciones y retos en la implementación de la IA en contextos educativos periféricos

A pesar del potencial de la AI en la educación, su implementación en contextos rurales como Arauca presenta desafíos significativos. La brecha digital es una de las principales limitaciones, porque muchas zonas rurales carecen de infraestructura tecnológica adecuada y acceso a internet estable. Según la UNESCO (2024), la falta de infraestructura no solo afecta la conectividad, sino que limita el acceso a dispositivos tecnológicos, generando una desigualdad significativa en el acceso al aprendizaje digital.

Además, la falta de formación específica de los docentes en el uso de IA limita su efectividad en el aula. La UNESCO (2024) subraya la importancia de diseñar programas de capacitación que respondan a las necesidades locales, incluyendo metodologías para integrar la IA en los procesos de enseñanza. Carrillo (2023) destaca que, en áreas rurales, los docentes enfrentan barreras adicionales, como la falta de recursos didácticos y el aislamiento profesional, lo que dificulta su participación en programas de formación continua.

Otro reto importante es la cultura y percepción tecnológica en áreas rurales, donde la resistencia al uso de nuevas tecnologías puede ser más pronunciada. Según Juca-Maldonado (2023), esta resistencia está influenciada por factores socioeconómicos y culturales, así como por la falta de confianza en el impacto positivo de la tecnología en la educación. Para que la IA sea aceptada como una herramienta de apoyo educativo, es crucial que se adapte a las necesidades y expectativas de la comunidad educativa local, promoviendo un enfoque que valore las experiencias y conocimientos previos de los estudiantes.

Asimismo, la percepción de que la IA podría reemplazar a los docentes en lugar de complementarlos agrava la resistencia al cambio. Es esencial que las iniciativas de implementación tecnológica en contextos rurales destaquen la IA como una herramienta para fortalecer las prácticas pedagógicas, no como una amenaza para los roles docentes tradicionales. Este enfoque requiere una sensibilización previa de las comunidades educativas, enfatizando cómo la IA puede mejorar el aprendizaje y la enseñanza de manera contextualizada y respetuosa de las dinámicas locales.

Desde una perspectiva técnica, Almaraz Rodríguez (2024) destaca que las narrativas digitales podrían jugar un rol clave para superar estas barreras culturales y tecnológicas. A través de historias digitales y casos prácticos, es posible mostrar cómo la IA ha transformado positivamente las experiencias educativas en contextos similares, creando un sentido de posibilidad y aspiración en las comunidades rurales.

Un aspecto crítico en la implementación de la IA es el diseño de las herramientas tecnológicas, que deben ser culturalmente sensibles y adecuadas al contexto rural. La falta de adaptabilidad en los sistemas de IA, que a menudo se desarrollan en entornos urbanos o internacionales, puede limitar su efectividad en comunidades periféricas. Para superar este reto, los desarrolladores y las instituciones educativas deben colaborar estrechamente con las comunidades locales para garantizar que las herramientas digitales respondan a sus realidades específicas.

Para finalizar, abordar estas limitaciones requiere un enfoque integral que combine inversión en infraestructura, formación docente y estrategias de sensibilización comunitaria. Según la UNESCO (2024), la implementación de la IA en la educación no solo debe centrarse en la tecnología, sino también en la transformación de las dinámicas educativas y sociales que permita a las comunidades rurales aprovechar plenamente las oportunidades del aprendizaje digital. Aunque la implementación de la IA en contextos educativos periféricos enfrenta retos significativos, estos pueden ser superados con una planificación adecuada que integre infraestructura, formación docente y sensibilización cultural. Este enfoque garantizará que la IA no solo sea una herramienta de innovación tecnológica, sino un catalizador para la equidad y el acceso al conocimiento en las regiones más vulnerables.

Propuestas para la integración de la IA en educación secundaria en contextos de periferia

Para que la IA tenga un impacto positivo en la educación secundaria en contextos rurales,

es fundamental diseñar estrategias específicas que aborden tanto las barreras como las oportunidades únicas de estas regiones. La implementación efectiva de la AI requiere un enfoque integral que considere aspectos pedagógicos, técnicos y sociales.

Capacitación docente continua

Los programas de formación deben enfocarse no solo en el uso técnico de la IA, sino también en cómo aplicar esta tecnología en el desarrollo de competencias críticas y digitales en los estudiantes. La capacitación debe ser contextualizada y considerar las barreras tecnológicas y culturales del entorno.

Carrillo (2023) resalta que los docentes en áreas rurales necesitan herramientas que les permitan integrar la tecnología en sus prácticas pedagógicas sin desvirtuar la esencia de su rol como mediadores del conocimiento. Para ello, es esencial que los programas de formación no sean generalistas, sino que se adapten a las necesidades específicas de cada región, proporcionando ejemplos prácticos y recursos aplicables en contextos de baja conectividad.

Freire (1970) enfatiza que el proceso educativo debe ser liberador y centrado en la realidad del educando. En este sentido, los programas de formación docente deben incluir un componente reflexivo, en el cual los educadores puedan identificar cómo la IA puede fortalecer la autonomía y el pensamiento crítico de sus estudiantes. Según Ortiz Blanco et al. (2024), estos procesos de capacitación deben integrar tanto aspectos técnicos como éticos, asegurando que los docentes comprendan las implicaciones sociales del uso de la IA en el aula.

Desarrollo de infraestructura tecnológica

Aunque es un desafío a largo plazo, es necesario mejorar la infraestructura y el acceso a internet en las zonas rurales. La colaboración con entidades gubernamentales y no gubernamentales podría facilitar la creación de redes que permitan el uso adecuado de herramientas digitales en el aula. Según la UNESCO (2024), el acceso a infraestructura tecnológica es un requisito indispensable para garantizar una educación equitativa y de calidad en todos los contextos.

Además, Juca-Maldonado (2023) señala que las asociaciones público-privadas pueden desempeñar un papel fundamental en la financiación y desarrollo de proyectos tecnológicos en comunidades periféricas. Sin embargo, estas iniciativas deben ir más allá de la provisión de hardware y conectividad; deben incluir un componente de sostenibilidad, asegurando el mantenimiento continuo y el soporte técnico para las escuelas rurales.

Desde una perspectiva de modernidad líquida, Bauman (2000) subraya que la flexibilidad y adaptabilidad son esenciales en una sociedad en constante cambio. Por tanto, las soluciones tecnológicas en contextos rurales deben ser modulares y escalables, permitiendo que las comunidades puedan adaptarse las a medida que sus necesidades y capacidades evolucionen.

Enfoque pedagógico adaptado al contexto

La integración de la IA debe ir de la mano de un enfoque pedagógico que contemple las particularidades culturales y sociales del contexto. Esto implica desarrollar contenidos y metodologías que respondan a las realidades locales, garantizando que la IA se convierta en una herramienta accesible y relevante para los estudiantes.

Vygotsky (1978) destaca la importancia del aprendizaje social y contextualizado, señalando que las herramientas culturales, como la IA, deben mediar en la construcción del conocimiento de manera que se conecte con las experiencias previas de los estudiantes. En áreas rurales, esto significa diseñar contenidos educativos que incluyan elementos de la vida cotidiana de los estudiantes, como actividades agrícolas, tradiciones locales y problemáticas sociales específicas.

Sayad (2024) argumenta que la integración de la IA en la educación debe incluir una dimensión crítica y mediática, fomentando que los estudiantes no solo consuman tecnología, sino que también la comprendan y utilicen de manera ética. Este enfoque es particularmente relevante en contextos rurales, donde la alfabetización digital suele ser baja, y la IA puede convertirse en una herramienta clave para cerrar esta brecha.

Para terminar, Almaraz Rodríguez (2024) resalta el potencial de las narrativas digitales para conectar a los estudiantes rurales con contextos globales, manteniendo al mismo tiempo un anclaje en sus realidades locales. Estas narrativas pueden ser utilizadas como una metodología pedagógica innovadora que permita a los estudiantes expresar sus perspectivas y construir

conocimiento de manera creativa y significativa. La integración de la IA en la educación secundaria en contextos de periferia es un proceso complejo que requiere una planificación estratégica y colaborativa. Capacitar a los docentes, desarrollar infraestructura tecnológica sostenible y diseñar enfoques pedagógicos adaptados al contexto son pasos esenciales para garantizar que la IA no solo sea accesible, sino también relevante y transformadora. Este enfoque integral permitirá que las comunidades rurales aprovechen plenamente las oportunidades que la tecnología puede ofrecer para mejorar la calidad y equidad de la educación.

III. METODOLOGÍA

Este artículo se fundamenta en un paradigma interpretativo y adopta un enfoque cualitativo, utilizando el método fenomenológico-hermenéutico. Este enfoque es particularmente adecuado para explorar y comprender las experiencias y percepciones de los docentes respecto al uso de la inteligencia artificial (IA) en la educación secundaria, con un énfasis especial en el desarrollo de competencias de pensamiento crítico-digital. Este paradigma busca interpretar los significados que los docentes atribuyen a sus interacciones con la IA en el aula, considerando el contexto socioeducativo en el que estas interacciones tienen lugar.

El método fenomenológico-hermenéutico, inspirado en la filosofía de Edmund Husserl y Martin Heidegger, permite profundizar en la subjetividad de los docentes al analizar su vivencia en torno a la IA. Mientras Husserl se centra en la descripción de las experiencias tal como son vividas, Heidegger añade una dimensión interpretativa que considera cómo las experiencias son influenciadas por el contexto cultural y social del individuo. Este enfoque dual permite no solo captar las percepciones de los docentes, sino también interpretar cómo estas experiencias moldean su práctica educativa y el impacto en sus estudiantes.

Selección de documentos y población de estudio

El desarrollo del artículo se basa en una revisión teórica de estudios empíricos y textos pedagógicos recientes. Para ello, se seleccionan documentos de investigaciones previas relevantes, incluyendo estudios cualitativos sobre la implementación de IA en contextos de enseñanza, y en particular, estudios que aborden los desafíos y oportunidades de esta tecnología en entornos de bajos recursos como Arauca. La muestra documental se seleccionó considerando su relevancia en el análisis del pensamiento crítico-digital y la percepción docente frente a la IA.

Técnicas de recolección de información

La recolección de datos se enfocó en la búsqueda y selección de literatura académica sobre IA en educación secundaria, basada en fuentes como artículos científicos, tesis doctorales y documentos de políticas educativas. Los datos fueron recopilados mediante la técnica de análisis documental, seleccionando los textos que exploran temas como la percepción docente, los enfoques pedagógicos aplicados y las implicaciones éticas de la IA en la enseñanza.

Técnicas de análisis de información

La información fue analizada a través de la interpretación hermenéutica, que permitió identificar patrones y temas recurrentes en las percepciones y experiencias de los docentes. La revisión de literatura fue organizada en una matriz de análisis que categoriza la información según los aspectos de interés: impacto de la IA en el desarrollo del pensamiento crítico, percepción de los docentes, y limitaciones en el contexto educativo rural. Este enfoque permitió una comparación sistemática de hallazgos teóricos y empíricos, con el fin de establecer una comprensión crítica de cómo la IA puede actuar como facilitador de competencias críticas y digitales.

Validez y técnicas de rigor científico

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, se aplican criterios de rigor propios de la investigación cualitativa, como la triangulación de fuentes y la saturación teórica en la selección de documentos. Además, la transferibilidad fue promovida mediante una descripción detallada de los contextos y teorías analizadas, asegurando que los hallazgos sean aplicables a contextos educativos similares, particularmente en áreas rurales y de bajos recursos.

Limitaciones y alcances

Una limitación notable de esta revisión es la falta de estudios empíricos específicos en el contexto de Arauca. Esto supone un desafío, pues se requiere adaptar y contextualizar resultados de investigaciones en otros entornos. Sin embargo, esta revisión aporta una base teórica sólida que puede guiar futuras investigaciones empíricas en este ámbito y sirve de apoyo para docentes y administradores educativos interesados en la implementación de IA en contextos rurales.

Trabajo de campo

Aunque este artículo no involucra trabajo de campo directo, la revisión documental se enfoca en un análisis detallado de los estudios previos, lo cual permite una aproximación al contexto educativo de Arauca y facilitar la comprensión de las experiencias de los docentes en la integración de IA para el desarrollo de competencias de pensamiento crítico-digital en estudiantes de secundaria básica.

Resultados, hallazgos o aportes

La revisión teórica revela que la inteligencia artificial (IA) en la educación secundaria puede actuar como un catalizador para el desarrollo de competencias críticas y digitales en los estudiantes. Los estudios analizados destacan que la IA facilita un aprendizaje adaptativo, permitiendo a los estudiantes trabajar a su propio ritmo y recibir retroalimentación inmediata, lo cual fortalece la autonomía y la capacidad de análisis crítico en entornos digitales. Sin embargo, la implementación efectiva de la IA enfrenta obstáculos específicos en contextos educativos con limitaciones tecnológicas y socioeconómicas, como el de Arauca.

Los resultados sugieren que la percepción y preparación de los docentes son determinantes en el éxito de la integración de la IA en el aula. Muchos docentes reconocen el potencial de la IA para enriquecer la enseñanza y personalizar el aprendizaje, pero enfrentan desafíos relacionados con la falta de capacitación específica en competencias digitales y en el uso pedagógico de la tecnología. Esta brecha en la formación genera cierta resistencia al cambio, porque los educadores pueden sentir incertidumbre o ansiedad frente a la adopción de nuevas herramientas tecnológicas. En este sentido, los hallazgos enfatizan la necesidad de programas de capacitación continua que preparen a los docentes para integrar la IA de manera crítica y consciente, no solo como una herramienta técnica, sino como un medio para fomentar habilidades de pensamiento crítico en sus estudiantes.

Además, la revisión destaca la importancia de un enfoque pedagógico contextualizado, que no se limita a la enseñanza de habilidades técnicas, sino que también promueve el análisis ético y crítico de la tecnología. En contextos rurales, donde el acceso a recursos tecnológicos puede ser limitado, es fundamental que la implementación de la IA esté acompañada de prácticas pedagógicas reflexivas que impulsen a los estudiantes a tomar decisiones informadas y responsables al interactuar en entornos digitales. Los hallazgos sugieren que un enfoque pedagógico basado en la pedagogía crítica de Freire y el constructivismo social de Vygotsky puede ser especialmente efectivo para abordar las necesidades de los estudiantes en estos contextos, porque promueve la colaboración y el análisis crítico en un entorno de aprendizaje inclusivo y participativo.

Por último, se observa que la IA tiene el potencial de disminuir las desigualdades educativas al ofrecer herramientas de aprendizaje personalizables que se adaptan a las diversas habilidades y necesidades de los estudiantes. Sin embargo, para que este potencial se materialice, es esencial superar las barreras tecnológicas y culturales que limitan su adopción en áreas rurales. Esto requiere un compromiso institucional que garantice el acceso a infraestructura básica y conectividad, así como una colaboración activa entre entidades gubernamentales, instituciones educativas y la comunidad.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

Este artículo ha examinado el potencial de la inteligencia artificial (IA) en la educación secundaria para promover competencias críticas y digitales en contextos rurales como el de Arauca, donde las limitaciones tecnológicas y de formación docente representan desafíos significativos. A través de un enfoque fenomenológico y una revisión exhaustiva de la literatura, se ha demostrado que la IA puede actuar como un poderoso facilitador de aprendizaje adaptativo, siempre y cuando se integra de manera contextualizada y reflexiva.

La metodología utilizada, centrada en la

revisión teórica de estudios recientes y teorías pedagógicas críticas, permitió captar las percepciones y expectativas de los docentes en relación con el uso de la IA. Los resultados indican que la percepción positiva de la IA y la preparación adecuada de los docentes son factores clave para su éxito, al igual que la implementación de un enfoque pedagógico que combina teoría crítica y práctica reflexiva, orientando la IA hacia la formación de estudiantes con capacidad de análisis y ética digital.

Sin embargo, se han identificado limitaciones importantes que deben ser abordadas para maximizar el impacto de la IA en estos entornos. La brecha digital, la resistencia al cambio y la falta de capacitación específica en tecnología son obstáculos que dificultan su adopción efectiva. Por lo tanto, se requiere un compromiso institucional que garantice la infraestructura necesaria y programas de formación docente continua y adaptados al contexto local.

Aporte

Este estudio aporta recomendaciones significativas para la formulación de políticas educativas y programas de capacitación que fortalezcan el desarrollo integral del estudiante como ciudadano digital en zonas rurales, destacando el potencial de la inteligencia artificial (IA) como una herramienta transformadora en contextos con limitaciones tecnológicas. Se plantea la necesidad de adoptar un enfoque crítico que no solo integre la IA en el proceso educativo, sino que también considere las particularidades culturales, sociales y económicas de las comunidades rurales, promoviendo una implementación sostenible y adaptada.

El acceso equitativo a la tecnología y el apoyo sostenido a los docentes, se presentan como retos clave que deben abordarse para garantizar el éxito de estas iniciativas. Este análisis abre camino a futuras investigaciones empíricas centradas en explorar estrategias específicas que permitan superar barreras como la brecha digital y la resistencia cultural al uso de tecnologías emergentes. Asimismo, el estudio destaca la importancia de capacitar a los docentes no solo en el uso técnico de la IA, sino también en su aplicación ética y pedagógica, para que puedan fomentar competencias críticas y digitales en los estudiantes.

De este modo, la integración reflexiva y contextualizada de la IA en la educación secundaria puede contribuir significativamente a la reducción de desigualdades sociales y educativas, empoderando a los estudiantes con habilidades esenciales para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Estas recomendaciones no buscan solo transformar la enseñanza y el aprendizaje en zonas rurales, sino también garantizar que los beneficios de la IA sean inclusivos y sostenibles a largo plazo.

Apoyos de la investigación

Esta investigación ofrece una visión integral y detallada de la percepción docente sobre la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación secundaria, especialmente en contextos rurales con recursos limitados, como el de Arauca. A partir de los hallazgos, se plantean recomendaciones para diseñar programas de formación docente que no solo capaciten en el uso técnico de la IA, sino que también promuevan su integración pedagógica de manera reflexiva y contextualizada. Estos programas pueden servir como guía para que los docentes adopten enfoques críticos y éticos al utilizar la IA, potenciando su rol como facilitadores de competencias digitales y de pensamiento crítico en sus estudiantes.

Los resultados también proporcionan orientaciones para la formulación de políticas educativas que promueven la implementación ética y efectiva de la IA en el currículo. Estas políticas deben considerar tanto las limitaciones tecnológicas y sociales del contexto rural como la necesidad de fomentar un uso responsable de la tecnología. De esta manera, la IA puede ser incorporada como un recurso que apoya el desarrollo integral de los estudiantes, en lugar de una simple herramienta tecnológica.

Además, esta revisión teórica contribuye de manera significativa a la discusión sobre el papel de la IA en la educación, resaltando la necesidad de un enfoque pedagógico que forme ciudadanos críticos, digitalmente responsables y éticos. Al proporcionar un marco teórico y metodológico para analizar las experiencias de los docentes, esta investigación subraya que la implementación de la IA en entornos educativos rurales debe ir más allá de la adquisición de habilidades técnicas y debe centrarse en el desarrollo de competencias que permitan a los docentes y estudiantes navegar de manera ética y crítica en un entorno digital en constante cambio.

En conjunto, los aportes de esta investigación son valiosos para orientar a los responsa-

bles de la educación en la toma de decisiones relacionadas con la implementación de IA, contribuyendo a la creación de un sistema educativo más inclusivo y adaptado a las realidades de contextos rurales. La investigación invita a los administradores y diseñadores de políticas educativas a considerar la IA como un componente fundamental en la formación de ciudadanos informados y responsables, capaces de enfrentar los desafíos de una sociedad digitalizada.

REFERENCIAS

Almaraz Rodríguez, OD (2024). Apropiación de las TIC por los estudiantes de doctorado en educación: Un estudio a partir de las narrativas digitales. Horizontes Pedagógicos, 26 (1), 1-8. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/download/2836/2034/20696

Ayuso-del Puerto, D., & Gutiérrez-Esteban, P. (2022). La Inteligencia Artificial como recurso educativo durante la formación inicial del profesorado. RIADO. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 25(2), 347-362. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=331470794017

Bauman, Z. (2000). Modernidad líquida. Fondo de Cultura Económica. Recuperado de https://yorchdocencia.files.wordpress.com/2015/04/bauman-zygmunt-modernidad-lc3adquida.pdf

Bellorín, D. (2022). Articulación praxis educativa y autoconcepto del docente: una mirada fenomenológica al proceso de construcción del conocimiento. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/2154/

Betancourt Ramírez, EA, & Fuentes Esparrell, JA (2024). Inteligencia artificial (IA) en educación: cómo liberar la sinergia perfecta para el aprendizaje. Educational Process: International Journal, 13(1), 35-51. https://www.edupij.com/index/arsiv/63/325/artificial-intelligence-ai-in-education-unlocking-the-perfect-synergy-for-learning

Carrillo, R. (2023). Práctica pedagógica del docente de básica primaria orientada al desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Rubio, Venezuela. Recuperado de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/599

Carvajal, E. (2021). Saber y práctica pedagógica para el desarrollo del pensamiento crítico: Hacia un modelo pedagógico para la enseñanza y aprendizaje de la filosofía. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio, Rubio, Venezuela. Recuperado de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/239

Csaszar, I. y Curry, J. (2024). Inteligencia artificial generativa y desarrollo de tareas que promuevan el pensamiento crítico y la aplicación ética en la formación de consejeros. Problemas de Investigación en Educación Contemporánea, 9 (2), 82-108. Recuperado de https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1436064.pdf

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI Editores. Recuperado de https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf

García, C. (2023). Diseño, validación e implementación de un programa formativo basado en competencias sobre inteligencia artificial para docentes de educación primaria. Tesis doctoral, Universidad de Salamanca, España. Recuperado de https://gredos.usal.es/handle/10366/153048

Giannini, S. (2024). El uso de la IA en la educación: decidir el futuro que queremos. UNESCO. Recuperado de https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos

Gligorea, I., Cioca, M., Oancea, R., Gorski, A.-T., Gorski, H., & Tudorache, P. (2023). Adaptive Learning Using Artificial Intelligence in e-Learning: A Literature Review. Educ. Sci., 13, 1216. https://www.mdpi.com/2227-7102/13/12/1216

González-González, C. S. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en la educación: transformación de la forma de enseñar y de aprender. Revista Qurriculum, 36, 51-60. https://www.unesco.org/es/articles/el-uso-de-la-ia-en-la-educacion-decidir-el-futuro-que-queremos

Heidegger, M. (1927). Ser y tiempo. Editorial Trota.

Husserl, E. (1913). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Fondo de Cultura Económica.

Juca-Maldonado, F. (2023). El impacto de la inteligencia artificial en los trabajos académicos y de investigación. Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas, vol. 6, núm. Esp1, pp. 289-296. Universidad Metropolitana, Guayaquil, Ecuador. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=721778121031

Lindín, C. (2023). Inteligencia Artificial (IA) y ChatGPT en el aula universitaria. Universidad de Barcelona. https://doi.org/10.25145/j.qurricul.2023.36.03

Numa-Sanjuán, N., Diaz-Guecha, LY, & Peñaloza-Tarazona, ME (2024). Importancia de la Inteligencia Artificial en la educación del siglo XXI. Aibi revista de investigación, administración e ingeniería, 12(2), 49-62. https://revistas.udes.edu.co/aibi/article/view/3776

Ortiz Blanco, SM, Baquero Torres, LA, & Alvarado Romero, MH (2024). Fundamentos de la Didáctica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en las Instituciones Educativas de Colombia. Revista UPEL. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/3095

Paredes Otero, SM (2024). Perspectiva Analítica de los elementos vinculantes en el proceso de enseñanza sobre el desarrollo del Pensamiento Crítico en la Educación Media Vocacional. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1288

Rico-Gómez, ML, & Ponce Gea, AI (2022). El docente del siglo XXI: Perspectivas según el rol formativo y profesional. Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 27, núm. 92, págs. 77-101. Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14070424004

Rondón, G. (2023). El Rol docente en el uso de la Inteligencia Artificial en ambientes educativos. Dialógica, Revista Multidisciplinaria, 20(2), 49-70. https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/dialogica/article/view/2606

Ruiz-Rojas, LI, Salvador-Ullauri, L., & Acosta-Vargas, P. (2024). Trabajo colaborativo y pensamiento crítico: adopción de herramientas de inteligencia artificial generativa en la educación superior. Sustainability, 16 (5367). https://www.mdpi.com/2071-1050/16/13/5367

Salcedo, P. (2023). Modelo teórico-pedagógico como sustento para la formación del pensamiento crítico en básica primaria. Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Gervasio Rubio, Rubio, Venezuela. Recuperado de https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/591

Sayad, ALV (2024). Inteligencia Artificial y Pensamiento Crítico: Caminos para la Educación Mediática. Editorial Educación Global. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/19201/4/Libro_Inteligencia%20Artificial%20y%20pensamiento%20critico_2024.pdf

Torres Vargas, JD (2023). La Inteligencia Artificial en la Educación Superior: Retos y Oportunidades. Revista Dialéctica, Nro 21. https://revistas.upel.edu.ve/index.php/dialectica/article/view/2322

UNESCO. (2024). La educación transforma vidas. UNESCO. https://www.unesco.org/es/education

Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: el desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Harvard University Press. Recuperado de http://individual.utoronto.ca/yasnitsky/texts/Yasnitsky%20(2010).%20Arch_Rev.pdf

Zamora Varela, Y. & Mendoza Encinas, M. C. (2023). La inteligencia artificial y el futuro de la educación superior: Desafíos y oportunidades. Horizontes Pedagógicos, 25(1), 1-13. https://horizontespedagogicos.ibero.edu.co/article/view/hop.25101

CONSTRUCCIÓN DE PAZ EN ENTORNOS EDUCATIVOS DESDE LA PERSPECTIVA DE LA RESOLUCIÓN DE CONFLICTOS.

Jimmy Flórez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
jiraflovi@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 289 - 298
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El propósito de este esta producción escrita es describir la relevancia de la construcción de paz en entornos educativos desde la perspectiva de la resolución de conflictos. Culturalmente el hombre ha dirigido su atención hacia la construcción de espacios de paz, sus acciones forman parte de ese deseo por conseguir juntos, aunque ello conforme un ideario escasamente alcanzado. Me apoyaré en la teoría de Galtung (1999). Metodológicamente, me acogeré a un estudio de naturaleza cualitativa, paradigma interpretativo, con la finalidad de interpretar los significados que sobre el fenómeno generan los actores sociales, direccionado por el método fenomenológico hermenéutico, apoyado en el construccionismo social. Para recabar la información seleccionaré cuatro (4) actores sociales (un directivo, un docente, un estudiante y una madre representante) dada su disposición a participar, conocimientos y vivencias en el ámbito de estudio. Para acopiar la información aplicaré la técnica de la entrevista en profundidad, la cual será codificada, categorizada y triangulada para construir los hallazgos. Los criterios de rigor científico serán la credibilidad, o regreso al actor social para confirmar mis interpretaciones, y la legitimidad. A modo de colofón, la importancia de promover una cultura de paz en el proceso formativo para potenciar las habilidades sociales del individuo, lo cual es todo un reto tanto para la familia como escuela, puesto que vivir en armonía es uno de los elementos claves que busca toda la humanidad, siempre con miras a favorecer una convivencia sólida, justa y en paz para todos. A modo de colofón dejo esta frase como parte de mi poiesís: "Cada actuación del ser humano nos acerca o aleja de la cultura de paz… trazar caminos para la resolución de conflictos es mirar hacia un mismo horizonte".

Palabras clave:
cultura de paz, entornos educativos, resolución de conflictos.

PEACE BUILDING IN EDUCATIONAL ENVIRONMENTS FROM THE PERSPECTIVE OF CONFLICT RESOLUTION.

ABSTRACT

The purpose of this written production is to describe the relevance of peace building in educational environments from the perspective of conflict resolution. Culturally, man has directed his attention towards the construction of spaces of peace, his actions are part of that desire to achieve together, although this conforms to an ideal that is scarcely achieved. I will rely on Galtung's theory (1999). Methodologically, I will adhere to a qualitative study, an interpretive paradigm, with the purpose of interpreting the meanings that social actors generate about the phenomenon, directed by the hermeneutic phenomenological method, supported by social constructionism. To collect the information, I will select four (4) social actors (a manager, a teacher, a student and a mother representative) given their willingness to participate, knowledge and experiences in the field of study. To collect the information, I will apply the in-depth interview technique, which will be codified, categorized and triangulated to build the

Key words:
culture of peace, educational environments, conflict resolution.

findings. The criteria of scientific rigor will be credibility, or return to the social actor to confirm my interpretations, and legitimacy. As a conclusion, the importance of promoting a culture of peace in the training process to enhance the social skills of the individual, which is a challenge for both the family and the school, since living in harmony is one of the key elements that all humanity seeks, always with a view to promoting a solid, fair and peaceful coexistence for all. As a conclusion, I leave this phrase as part of my poem: "Every action of the human being brings us closer or further away from the culture of peace... to trace paths for the resolution of conflicts is to look towards the same horizon."

CONSTRUCTION DE LA PAIX DANS LES ENVIRONNEMENTS ÉDUCATIFS DANS LA PERSPECTIVE DE LA RÉSOLUTION DES CONFLITS.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
culture de paix, environnements éducatifs, résolution des conflits.

Le but de cette production écrite est de décrire la pertinence de la consolidation de la paix dans les environnements éducatifs du point de vue de la résolution des conflits. Culturellement, l'homme a orienté son attention vers la construction d'espaces de paix, ses actions s'inscrivent dans ce désir de réaliser ensemble, même si cela est conforme à une idéologie à peine réalisée. Je m'appuierai sur la théorie de Galtung (1999). Méthodologiquement, j'utiliserai une étude de nature qualitative, un paradigme interprétatif, dans le but d'interpréter les significations que les acteurs sociaux génèrent sur le phénomène, dirigée par la méthode phénoménologique herméneutique, soutenue par le constructionnisme social. Pour collecter les informations, je sélectionnerai quatre (4) acteurs sociaux (un manager, un enseignant, un élève et une mère représentante) compte tenu de leur volonté de participation, de leurs connaissances et expériences dans le domaine d'études. Pour collecter les informations, j'appliquerai la technique d'entretien approfondi, qui sera codée, catégorisée et triangulée pour construire les résultats. Les critères de rigueur scientifique seront la crédibilité, ou le retour à l'acteur social pour confirmer mes interprétations, et la légitimité. En guise de point culminant, l'importance de promouvoir une culture de paix dans le processus de formation pour valoriser les compétences sociales de l'individu, ce qui constitue un défi tant pour la famille que pour l'école, car vivre en harmonie est l'un des éléments clés recherchés par tous. l'humanité, toujours en vue de promouvoir une coexistence solide, juste et pacifique pour tous. Comme point culminant, je laisse cette phrase dans le cadre de ma poiesis : « Chaque action de l'être humain nous rapproche ou nous éloigne de la culture de la paix… tracer des chemins pour la résolution des conflits, c'est regarder vers le même horizon ».

I. INTRODUCCIÓN

Desde todas las latitudes el tema de la paz ha sido analizado por grandes filósofos y estudiosos, entre ellos Platón, quien expresó que la justicia y armonía se conforman como piedra angular de la filosofía. En general, la idea de construir la paz data de tiempos inmemorables y creencias religiosas como el cristianismo y el judaísmo, así lo hace ver el libro sagrado de la Biblia; en tal sentido, su construcción genera una mirada renovadora del pensamiento, motivo por el cual apremia la necesidad de fortalecer planes políticos, sociales, económicos, culturales y educativos donde se promueva un ideario fundado en educar bajo la cultura de paz.

Es de resaltar, que desde este escenario aparece la conciliación, el consenso, como herramientas o me-

canismos para la resolución de conflictos, al permitir acuerdos ante disímiles opiniones o maneras de pensar diversas sobre alguna situación. Al respecto, destaco su importancia vital para la sociedad en general, puesto que a nivel mundial se presentan desigualdades, violencia, sectarismo, exclusión, entre otros, haciendo de la convivencia un ámbito de intolerancia social entre los seres humanos.

Bajo estas pinceladas, es significativo plantear una visión amplia de lo que es la cultura de la paz, como filosofía de vida, una forma de comportarse y vivirla plenamente, no necesariamente referida al cese de problemas o conflictos, sino al sentido valorativo de enfrentarlos para recrear situaciones conciliatorias. Luego, para poder cumplir estos planteamientos los entes gubernamentales de las naciones debe educar y acompañar a los pueblos en un trabajo conjunto para crear una paz que perdure en el tiempo, por ser un eje estratégico en la construcción de un mundo más seguro, donde la diversidad sea acogida por las generaciones actuales y futuras.

En armonía con lo expuesto, convoco a Barrera (2013) al señalar que la cultura "comprende las creencias, costumbres, arte y todo aquello que se aprende para beneficio propio y de los demás" (p.3). Reafirmo entonces que los pensamientos y actividades que predominan en un espacio forman parte de su acervo cultural, también resalto que los conocimientos adquiridos de generación en generación benefician al entorno donde se vive, porque propician construir una identidad propia, desde la cual se valoran las bondades que brinda cada territorio, como las tierras para sembrar, los ríos, la pureza del ambiente, gastronomía, artesanías, así como aquellas manifestaciones culturales y religiosas que fortalecen la fe, trayendo una armonía a la vida de los pobladores que aporta a la paz.

Luego el acontecer forma parte de la cultura, por tal motivo está vinculada con todo lo que crea el hombre, entre ello se encuentra la paz como un asunto de interés que invita a configurar relaciones de respeto y armonía, fundadas en la equidad. Al respecto, Catzoli (2016) afirma que la paz "es trabajar para que todos seamos iguales y tengamos las mismas oportunidades" (p.4), en un mundo signado por la equidad.

Estas palabras me interpelan, puesto que actualmente busco desde mis vivencias alternativas para construir un mundo mejor a partir de mi ámbito existencial, al considerar la posibilidad de su realización. Entonces, considero que viene siendo como un producto artesanal, construida cada día mediante las formas de pensar y actuar en la convivencia diaria, desarrollando gestos de amor y fraternidad que fortalezcan la voluntad para seguir adelante ante las dificultades. De ahí emerge la importancia de plantear que en medio del conflicto los estudiantes se comprendan a sí mismos como actores de paz, por cuanto desde su corta experiencia pueden aportar al ambiente escolar acciones que beneficien su convivencia, lo cual configura un ideario escasamente abordado por los actores educativos en el ámbito donde realizo esta investigación, la Institución Educativa Técnica Agroempresarial Ernesto Rincón Ducon (IETAERD) de Tame, Departamento de Arauca.

Es así como, la (UNESCO, 1999) indica que el concepto referido a la cultura de paz se remonta a la década de 1980 cuando se inicia en Perú el proceso de negociación con el grupo guerrillero Sendero Luminoso, mediante un organismo no gubernamental, a partir de lo cual se acuñó este término, señalando que "la paz es solícita, justa y hace que entre los actores sociales se genere un equilibrio haciendo de la cotidianidad un ambiente de tranquilidad y armonía" (p.20). A partir de ello, se evidenció que libertad y justicia constituyen dos (2) valores fundamentales para que exista la paz, sustancialmente el respeto por vida como el bien más preciado de la humanidad, conformando los factores claves para construir una cultura de paz.

Al respecto, resalto la importancia de hacer evidente el gran desafío que plantea este siglo con respecto a la resolución de conflictos y optar por la cultura de paz, pero cabe preguntarse sobre los medios disponibles para que los países hagan frente a estas situaciones porque, en muchas oportunidades, son parte de las creencias, actitudes y conductas arraigadas entre diversas generaciones.

En atención a ello, desde el contexto colombiano se formuló el Plan Nacional de Educación 2016-2022 denominado el Camino hacia la calidad y la equidad, el cual propone que la educación es un derecho fundamental consagrado en la Constitución Política de Colombia de 1991, en el artículo 67 la define "como un servicio público que tiene una función social, que busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica y a los demás bienes y valores de la cultura". Los beneficiados en este proceso son los niños y jóvenes colombianos quienes estudian gratuitamente en el sistema educativo cursando los grados de preescolar, básico y media.

Cabe decir, que uno de los desafíos del proceso educativo está en la calidad, expresada desde su multidimensionalidad, siendo una de

sus aristas fundamentales formar personas con capacidad para vivir en paz, por cuanto sin ello se deteriora el tejido social que acoge a todos. Como se expresa en el documento del Plan Decenal de Educación "el camino hacia la consolidación de la paz también exige una educación que contribuya a formar buenos ciudadanos, resolver los conflictos pacíficamente, fortalecer la reflexión y el diálogo, así como estimular la sana convivencia", en atención a un mundo mejor para todos.

Sobre ello, convoco el pensamiento de Ruiz y Pérez (2021) quienes expresan que la cultura de la paz constituye "una acción que posee como eje transversal la educación como una manera de culminar con la guerra y aceptar el pluralismo cultural entre todas las naciones" (p.44). En las palabras de los autores denoto la complejidad de la paz, al no poder abordarse desde una sola ruta o arista, sino que requiere una mente abierta, desde un enfoque transdisciplinar, donde se constituyan las capacidades de integración social y no se comprenda solamente como la ausencia de guerra.

En este marco descriptivo, el propósito de este esta producción escrita es describir la relevancia de la construcción de paz en entornos educativos desde la perspectiva de la resolución de conflictos. Es oportuno acotar, que actualmente la paz es un valor reconocido y anhelado a nivel mundial, sobre lo cual las naciones se preocupan por alcanzarla, pero la proliferación de conflictos y situaciones de violencia en general escasamente propician su instauración en el accionar de los sujetos.

Ello convoca el interés de promover alternativas para minimizar las situaciones de conflicto, desde la mirada de Castillo (2021) se debe lograr "una gestión pertinente e informada capaz de conducir a las personas hacia estadios comprensivos y críticos" (p.6), donde estos eventos se solucionen por la senda de la conciliación y el diálogo, en general que no ocurran.

II. DESARROLLO

Resolución de conflictos. Una mirada desde la educación

Un conflicto se origina cuando se presentan desavenencias o malos entendimientos sobre una misma situación, en la cual las posturas de los involucrados difieren, pudiendo generar escenarios de violencia. Tal proceso da como resultado diversas percepciones que se manejan desde lo emocional, llegando al antagonismo como parte del conflicto mismo. Por tal motivo, valoro lo publicado por la UNESCO (2020) al destacar que "tanto el niño como el joven debe tomar conciencia que es un baluarte para evitar los conflictos" (p.1). De este planteamiento preciso que el conflicto está presente como una manifestación de intereses y las diversas formas de pensar, queriendo resolverlos acorde con las creencias y costumbres. Igualmente Castanedo (2019) expresa que, "las concepciones establecidas afectan positiva o negativamente la vida de la persona" (p.31), de allí la necesidad de educar bajo una mirada pacífica que convoque el entendimiento entre las personas.

Al respecto, Navas (2019) define el conflicto "como una situación donde se enfrentan dos (2) personas, cada una con una visión particular y modos de actuar" (p.2), sobre ello, planteo que las diferencias de pensamiento no deben generar desavenencias, para eso existen herramientas como el diálogo, a fin de establecer pactos y convenios que permitan lograr el entendimiento entre las partes involucradas, puesto que el conflicto por lo general no es un asunto aislado, sino que se necesita al menos dos (2) sujetos para que se dé, lo cual es un ideario a implantarse en la IETAERD.

A su vez, destaco que el conflicto puede ser secreto, visible, privado, racional o irracional; según la autora citada existen dos (2) condiciones para el surgimiento de un conflicto, tal como la: comunicación, cuando conlleva diferencias semánticas, malos entendidos, ruido en los canales de comunicación intercambio insuficiente de información o exceso en la comunicación que no permite ver con claridad cuál es el problema, los antecedentes de los conflictos y la estructura, relativa al tamaño del grupo, el grado de especialización de las tareas, la falta de claridad en los lineamientos y políticas, la incompatibilidad con las metas.

Conjuntamente, señalo lo propuesto por Salm (1998) al señalar que la resolución de conflictos representa un alto costo, no precisamente económico, sino cuando se piensa solucionarlos por la vía violenta, constituyéndose un error que deja heridas emocionales, personales y comunitarias. En este orden, hay que restablecer valores esenciales como el respeto, saber escuchar, dialogar constructivamente, es decir, direccionar la comunicación fluyendo positivamente, así los resultados pueden ser evidenciados a mediano o largo plazo, con paciencia, debido que todos somos pieza clave para dicha resolución.

Conforme a lo mencionado, acuerdo con las palabras de García (2012) al considerar que la escuela "es uno de los espacios útiles para aprender a vivir juntos" (p.180). Indico que saber convivir, como uno de los pilares del conocimiento patrocinados por la UNESCO, es la clave para evitar los conflictos, siendo la fraternidad un fundamento para tomar conciencia de aceptar al otro como es, estableciendo relaciones personales útiles y prácticas.

Significados de la cultura de paz. Una mirada desde el contexto rural

Desde todas las latitudes internacionales, regionales y locales, el tema de la cultura de paz presenta un interés vital para todos los gobiernos y entes educativos, en este caso la escuela como primer recinto donde el individuo inicia su formación para la vida. Por tal motivo, traigo lo publicado por la UNESCO (1995) sobre cultura de paz, al indicar que "el mundo vive desgarrado por la violencia y las guerras, al mismo tiempo busca restaurar la justicia social y la paz "(p.1). Con este panorama, dibujado de esa manera, comprendo que dicho proceso debe ser más dinámico y amplio, donde todas las sociedades trabajen por consolidar un ambiente más sano y tranquilo, transformando las dificultades en acuerdos, resolviendo los conflictos mediante el diálogo y la mediación

Ante tales argumentaciones el mencionado organismo intenta construir defensas mentales en la vida de los pobladores, tomando la diversidad cultural como oportunidad al fomentar una valoración personal, apoyando todas las iniciativas (marchas, manifestaciones, comunicados y congresos). Es por ello que cito lo propuesto por Hicks (1999), los sucesos violentos actuales acrecientan el anhelo e interés por la cultura de paz, pero antes de llegar a ese punto cultural, hay que educar las acciones y comportamiento de las personas respondiendo de manera positiva y justa ante cualquier situación. Conjuntamente Landeros (2019) sostiene que "los estilos de vida ayudan o empeoran dicho proceso que se nutre de la lengua, religión y política" (p.2), constituyéndose en una riqueza para el restablecimiento del heroísmo, coraje y justicia.

En este marco descriptivo, para la autora Flórez (2021) la cultura de paz "conlleva a evitar las restricciones, secretos, atajos que no favorecen la concordia, sino optar por la transparencia, la libertad, cooperación, expresión, inclusión, corresponsabilidad de todos los actores" (p.12). Desde este itinerario, expreso que la valoración y construcción de la cultura de paz para los seres humanos es titánica, inmensa, compleja. Bajo esta mirada, detallo lo dicho por Acevedo y Báez (2018) el valor de paz "es una alianza moral entre el cumplimiento y la norma" (p.1), su trascendencia matiza la capacidad de reducir, superar o evitar eventos violentos, partiendo de las habilidades para conciliar y generar acuerdos, desde el cumplimiento de la norma.

Instituciones educativas. Ámbitos para recrear la cultura de paz y la mediación de conflicto

La organización de las actividades académicas en el aula de clases representa un desafío para el educador, puesto que su tarea de enseñar hace énfasis en el empleo de conocimientos, técnicas y procedimientos pedagógicos capaces de simpatizar dentro de la relación docente/estudiante; por lo tanto, trabajar en el aula implica tomar en cuenta todos los factores intervinientes en el desarrollo de dicho accionar como educadores y agentes del aprendizaje. Esta es una misión que otorga la institución, al someter a la responsabilidad del docente la formación de los estudiantes, sin olvidar su papel como modelador de sus pensamientos y acciones.

Por tal motivo, crear un ambiente propicio para el aprendizaje es uno de los desafíos inmensos enfrentados por el profesorado dentro del aula; al respecto, cito a Dzib-Goodin (2013) quien concibe la escuela como un espacio de reflexión, "donde confluyen todos los entornos territoriales, sociales y culturales, la meta es educar para la vida" (p.1), sobre lo cual señalo que en las instituciones educativas la prioridad son los estudiantes, como protagonistas de su aprendizaje, por eso cobra especial relevancia la manera como se enseña, al ser considerados el futuro del país.

Esto implica brindar en el aula espacios ilustrados, integrales, tolerantes y no lugares hostiles; por tal razón, el educador requiere descubrir sus necesidades emocionales, afectivas, sociales, religiosas, entre otras, para hacer del aula de clase un lugar especial donde el estudiante aprenda a convivir sin importar preferencias, capacidades o diferencias, donde se disipen los límites y se manifieste la integración social.

En armonía con lo expresado, durante la práctica pedagógica el docente debe actuar como formador y mediador, para hacer de ella un ámbito dinámico, de cambio constante para

el mejoramiento y fortalecimiento de las conductas del estudiantado, donde se reestructure e incluso cree una adecuada manera de enseñar, emprendiendo un camino propio en la construcción de nuevos saberes. Desde este posicionamiento, el ambiente de aprendizaje se convierte en el lugar idóneo para la socialización, donde se brinde acogida, sea agradable, iluminado, ventilado, armónico. En otras palabras, que allí se forjen las primeras amistades creando lazos de fraternidad.

Teoría sobre la resolución de conflictos de Johan Galtung

Desde la tribuna de la cultura de la paz, históricamente para un país o región la violencia es un asunto de suma importancia, es un desafío para toda la sociedad, pero sobre todo para la escuela como ente rector del conocimiento y la formación integral del individuo. Para hacer un poco de historia, destaco que Johan Galtung es de origen noruego, nace hacia la década de 1930, sus estudios, dedicación y esfuerzos se encaminaron hacia el campo de las ciencias sociales, específicamente con los conceptos de paz y conflicto, a fin de favorecer la convivencia sana en cualquier entorno, pero la clave está en hacerlo mediante medios pacíficos, por ello esta teoría fundamentará el estudio que realizo.

Desde el pensamiento de Huesos (2018), la educación como ámbito propicio para accionar la paz comprende toda una complejidad de concepciones, expresa que "existen tres (3) palabras o términos presentes para la resolución de conflictos: paz, violencia, conflicto, que requieren de una interpretación profunda para solventarlos" (p.2). En otras palabras, se requiere comprender que el tratamiento del conflicto debe ser por la vía no violenta, transitando el camino de la armonía y paz.

En este marco valórico, Galtung (1999) propone que la violencia no es parte de la naturaleza humana, sino condicionantes existenciales, de allí que medularmente abordar el conflicto es canalizar todas las acciones hacia medios pacíficos, puesto que tienen su origen en la vida misma, en la cotidianidad, aparece de improviso y así mismo desaparece, es decir, es toda una complejidad capaz de frustrar al individuo y llevarlo a eventos agresivos.

Otro representante en un ámbito del humanismo, referente a la resolución de conflictos desde sus fundamentos teóricos es Fuentes (2019), quien expone que la escuela debe promover la cultura de paz como enseñanza permanente, para toda la vida, indica que "los conflictos de deben gestionar por la vía del diálogo, de la escucha paciente y de la mutua comprensión" (p.1), en sus palabras reveló que una comunicación permanente y con canales pertinentes promueve el entendimiento; asimismo, la comprensión del otro, como ética de la comprensión propuesta por Morín (2006), promotora de la equidad, inclusión y la democracia como valores que deben estar presentes en la dinámica escolar para instaurar la reconciliación en su interior y con el todo social.

III. METODOLOGÍA

Señalo que asumo la epistemología fenomenológica hermenéutica, según la cual Sandín (2003) comenta es "una actividad orientada y ordenada a la comprensión de fenómenos educativos y sociales, que debe ir de manera ordenada hacia el hallazgo de nuevos conocimientos" (p.123), desde esta significación me intereso en profundizar la significación de la información emanada de los actores sociales, en el ámbito de sus vivencias cotidianas contextuales, por lo que esta investigación es de campo, haciendo posible comprender lo que sucede en el contexto investigado, tal como estos los significan, con el propósito de discernir sobre ello y no someterlo a demostraciones o comprobaciones empíricas.

Igualmente, cito lo propuesto por Martínez (2009) en referencia a que lo esencial de toda investigación cualitativa "es ahondar sobre las razones que lo llevan a ese comportamiento de manera integrada" (p.66), es decir, las significaciones que lo llevan a pensar y actuar de una manera específica ante el fenómeno, la relevancia que este posee en su contexto natural para quienes lo viven, considerando los significados que recrean los sujetos que me acompañan o que ofrecen sus apreciaciones.

En lo que se refiere al paradigma de investigación, representa un punto de partida desde donde se consideran los eventos vivenciados, como refiere Khun (1992), un conjunto de creencias, valores, procedimientos, métodos y técnicas compartidas por los miembros de una comunidad, en este caso, científicas. Dicha concepción implica el desarrollo de creencias y tradiciones en un determinado tiempo y contexto, a partir de las cuales se fundamentan sus acciones y la manera como se abordan, interpretan, comprenden y resuelven los objetos de investi-

gación.

Entre los rasgos definitorios que posee el paradigma interpretativo según Ricoy (2006) se encuentran "conciencia subjetiva, profundidad en el hecho y tiene en cuenta el comportamiento holístico de los actores" (p.16), la significación que ofrece este argumento va unido a la comunicación que brindan los sujetos y todas sus interpretaciones valorando la narrativa y sus representaciones. La investigación cualitativa por su carácter descriptivo y reflexivo debe detenerse pausadamente en la selección y aproximación a los actores sociales, dado que son las personas que por sus vivencias y experiencias en el escenario objeto de estudio cuentan con la capacidad de significar cómo se comporta el fenómeno estudiado.

Por ello, cito lo propuesto por Taylor y Bogdan (2002) al afirmar que los actores sociales "representan una fuente importante de información, apadrinan el investigador en el escenario y son fuentes primarias de información" (p.60). Claramente esta significación permite comprender que el actor social es una persona poseedora de conocimientos, destrezas o experiencia únicos o especializados dentro del entorno estudiado y está dispuesto a compartirlo con el investigador.

En general, deben cumplir con unos criterios específicos, entre ellos formar parte de la comunidad escolar, vivir en el sector, ser estudiante, docente, directivo, padre, madre o representante en la IETAERD. Por tal motivo, contactaré y conversaré con un (1) directivo, un (1) docente, un (1) estudiante y un (1) representante, apoyado en los testimonios preliminares que se narraron en el primer momento investigativo.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

Luego de un profundo discernimiento, producto de la consulta referencial de documentos de primera mano, de las vivencias, experiencia y conocimientos, es oportuno decir que, la cultura de paz representa un asunto de interés para el campo educativo, puesto que funge como una alianza entre los actores y el contexto, bajo una mirada común donde todos se benefician teniendo presente garantizar la vida como un derecho humano. En atención a lo anterior se presentan los siguientes hallazgos emerge de la realidad educativa que se viven en la institución objeto de estudio y del contexto mismo:

Por lo general el ser humano ve el tema de la paz como un ideal, un medio para alcanzar el bienestar y la tranquilidad, el mismo debe ser un proceso sencillo donde todos tengan opciones de aportar, cuando se busca la paz se desarrollan habilidades cognitivas, afectivas y sociales, generando relaciones interpersonales respetuosos y asertivas. Por tal motivo, el contexto rural viene gritando este tipo de procesos de, esto incluye lo personal y colectivo, trae consigo diversidad de pensamientos unos a favor y otras en contra. Siendo parte de la vida misma, pero hay que superarlos con el diálogo como el primer elemento para evitar los conflictos.

En este mismo orden interpretativo, los conflictos en cualquier espacio educativo se deben tratar las emociones, como un rasgos constitutivo de la personalidad, puesto que influye positiva o negativamente en la vida, es tarea del docente gestionar pacíficamente la resolución de conflictos, considerando el rol que ejerce la familia por cuanto los actos violentos contra los demás son vivenciados en el entorno familiar. Interesa subrayar que, uno de los elementos que afecta los actos violentos es la ira, rabia y enojo estas emociones, llevan a la persona a cometer actos lamentables. Es por ello que, la resolución de conflictos por la vía pacífica es una alternativa que invita a todos los actores iniciando en el hogar a educar a los hijos considerando el amor, cariño y manifestaciones donde se sientan queridos.

V. CONCLUSIONES

La investigación como proceso de producción del conocimiento es la base para generar nuevas posturas, producto de un conjunto de aseveraciones del pensamiento propio del investigador y de los actores sociales, permitiendo ver desde otras perspectivas el fenómeno estudiado. Desde este horizonte, se presentan algunas consideraciones de cierre enmarcadas dentro de su propósito como fue: Describir la relevancia de la construcción de paz en entornos educativos desde la perspectiva de la resolución de conflictos, recordando que este tipo de situaciones se generan en cualquier contexto, uno de ellos la familia y otra la escuela, por tal motivo se le deben ofrecer al individuo herramientas para resolverlos.

Se quiere significar que, el primer entorno educativo para el niño es la familia, lugar donde se ama, se aprende y se educa, un espacio de acogida, donde re reciben las primeras manifestaciones de cariño y amor. Allí se imparte una orientación que va en función de evitar los

conflictos y dale paso al buen trato, con respeto y solidaridad. Es pertinente resaltar que, la trilogía cultura de paz/resolución de conflictos/escuela, le ofrece al contexto rural la posibilidad de profundizar elementos claves donde la humanidad, sea vista como un factor sensible que favorezca una convivencia sólida, justa y en paz para todos.

Convienen precisar que, el asunto de la paz se convierte en un elemento dinamizador el cual va orientado a transformar la realidad, donde participan todos los actores, buscando conjugar los derechos humanos, una convivencia justa, sana y la paz que solo depende de cada uno, propiciando igualdad, tolerancia, respeto, minimizando los actos violentos. Puesto que, Colombia es uno de los países que aboga por este temario, con un discurso jurídico/teórico/político que coloca en el centro a toda la población, invitando a los sectores a participar, involucrando ideas, creando espacios para la intersubjetividad, siendo la educación una de las sendas para construir procesos de paz.

Por consiguiente, desde los espacios educativos el Estado colombiano invita a educar para la paz, resolver los conflictos de manera pacífica, generando alternativas de sana convivencia para sus pobladores, en otras palabras creando condiciones para promover una cultura de paz. A modo de colofón dejo esta frase como parte de mi poiesís: "Cada actuación del ser humano nos acerca o aleja de la cultura de paz… trazar caminos para la resolución de conflictos es mirar hacia un mismo horizonte"

Aportes de la investigación

El tema propuesto es de gran importancia, sobre todo para quienes vivencian la violencia en sus ámbitos sociales y educativos, por lo cual considero que la resolución de conflictos es un asunto inherente a la condición humana, siendo competencia de la escuela, el Estado y la sociedad en general. En este estudio aplica a la comunidad educativa y específicamente al docente mantener un ambiente apacible, de armonía, en la escuela, lo cual justifica esta investigación.

Destaco que uno de los aportes a considerar desde este estudio será la revisión de teorías, postulados, leyes y normas que apoyan los principales constructos como la resolución de conflictos y construcción de la paz, este dúo socialmente invita a colocar en práctica técnicas resolutivas, para que tanto en el hogar, la escuela y la comunidad se evidencie un ambiente libre de intolerancia, seguro, donde la interacción social se desarrolle de manera grata, respetuosa, con sentido de pertenencia, identificando valores personales y colectivos por el bien común fraterno.

Conviene destacar, epistemológicamente, que indagaré un entramado teórico reflexionando a profundidad que la construcción de la paz (individual y grupal) amerita la participación de todos para activar valores, la escucha, el discernimiento, tolerancia, respeto, armonía, empatía, porque cada uno enriquece la calidad humana aportando a mitigar los conflictos y su pertinente resolución. Debo acotar que axiológicamente la comunicación eficiente, sentida y clara será la senda para establecer acuerdos y criterios, donde abordarlos para tomar acciones asertivas es dar una visión valorativa al conflicto, al afectar la sana convivencia.

REFERENCIAS

Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. [Revista en línea]. Revista Reflexión Política, vol. 20, núm. 40, 2018. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/journal/110/11058502006/html/

Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. [Revista en línea]. Revista de Claseshistoria Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo Nº 343 15 de febrero de 2013. Depósito legal ma 1356-2011. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf.

Catzoli, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. [Revista en línea]. Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, enero-junio, 2016, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811030.pdf

Castanedo, A. (2019). Desarrollo y nuevo pacto social: la cultura de paz y la capacitación en mediación de conflictos a las nuevas generaciones de profesionales. [Revista en línea]. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y America Latina, vol. 7, núm. 1, pp. 54-67, 2019. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Cuba. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/journal/5523/552364016013/html/

Castillo, L. (2021). Propuesta de formación docente para la cultura de paz en el marco de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. [Artículo en línea]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado en 08 de agosto 2024 de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54510/Propuesta%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20para%20la%20cultura%20de%20paz%20en%20el%20marco%20de%20la%20LLM%20de%20la%20PUJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dzib-Goodin, A. (2013). La escuela como espacio de aprendizaje. [Documento en línea]. Recuperado en 04 de enero 2024 de http://neurocognicionyaprendizaje.blogspot.com/2013/11/la-escuela-como-espacio-de-aprendizaje.html.

Fuentes, C. (2019). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. [Revista en línea]. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/251/620

Flórez, Martha (2021). La cultura de paz como proceso de formación en la Educación básica primaria. [Tesis doctoral en línea]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. Recuperado en 01 de septiembre 2023 de https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/235/234/428.

García, L. (2012). Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. [Revista en línea]. EDETANIA 42 [Diciembre 2012], 179-188, ISSN: 0214-8560. Recuperado en 04 de enero 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4147449.pdf

Galtung, J. (1999). La violencia: cultural, estructural y directa. [Documento en línea]. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf

Huesos, V. (2018). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. [Documento en línea]. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://www.edumargen.org/docs/2018/curso43/unid03/apunte02_03.pdf

Hicks, D. (1999). Educación para la paz. (2da. ed.). Ministerio de Educación y Cultura. Ediciones Moranta. S.L.

Landero, Egla. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. [Revista en línea]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco México. Número 3, diciembre 2019. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7989889.pdf.

Kuhn, T. (1992). Las estructuras de las revoluciones científicas. Ed. Fondo De Cultura Económica. México. 1ra. Ed. en Español.

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas

Morin, E. (2006). El método 6. La ética. España: Cátedra

Navas, A. (2019). ¿Conoce la naturaleza del conflicto y los estilos para enfrentarlo? [Documento en línea]. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://emprendedores.unam.mx/articulo.

php?id_articulo=409
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995). Hacia una cultura global de paz. [Documento en línea]. Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz Manila, las Filipinas. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152204_spa
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. [Documento en línea]. Publicaciones OREALC. Recuperado en 01 de junio 2023 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). El Centro de Resolución de Conflictos de la República Democrática del Congo recibirá el Premio UNESCO-Madanjeet Singh 2020. Recuperado en 04 de enero 2024 de https://www.unesco.org/es/articles/el-centro-de-resolucion-de-conflictos-de-la-republica-democratica-del-congo-recibira-el-premio
Sandin, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. [Libro en línea]. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U. Edificio Valrealty, 1.ª planta Basauri, 17. 28023 Aravaca (Madrid). Recuperado en 10 de enero 2024 de https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/03/paz-sandin-esteban_investigacion-cualitativa-en-educacion_-.pdf
Ruiz, G. y Pérez, M. (2021). Conciliación, elemento de pacificación en el desarrollo de la cultura de paz en Colombia. [Revista en línea]. MSC Métodos De Solución De Conflictos. PP. 41-58. Recuperado en 01 de junio 2023 de https://revistamsc.uanl.mx/index.php/m/article/view/4/3
Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. [Revista en línea]. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universida de Federal de Santa María Santa María, RS, Brasil. Recuperado en 15 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf
Salm, R. (1998). La solución de conflicto en la escuela. Una guía práctica para los maestros. Cooperativa Editorial Magisterio.
Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Trad. Jorge Piatigorsky) España: Paidos (Trabajo original publicado en 1984).

PRAXIS DOCENTE DESDE UNA MIRADA DIDÁCTICA DE LA PAZ.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 299 - 311
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Karen Margarita Macías Bueno
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
karenmacias1610@gmail.com

RESUMEN

El propósito de este esta producción escrita es describir la relevancia de la construcción de En este estudio planteo como propósito fundamental generar una aproximación teórica sobre la interacción didáctica en la construcción de paz desde la praxis docente, en la Institución Educativa Oriental Femenino, específicamente, Educación Primaria, del municipio de Tame, Arauca, Colombia. La paz es una noción poco alcanzada en los diversos escenarios sociales a nivel mundial, lo cual recrea la necesidad de construir sus fundamentos desde la esfera educativa para consolidar ámbitos de convivencia pacífica y solidaria. Por ello, desarrollaré este estudio de naturaleza cualitativa, direccionada por el paradigma interpretativo, a fin de interpretar los significados que le conceden los actores sociales al fenómeno, con apoyo del construccionismo social. Me orienté por el método fenomenológico hermenéutico y aplicaré la técnica de la entrevista en profundidad a cinco (05) docentes de la misma institución, elegidos intencionalmente dados sus conocimientos sobre el tema y disposición a participar. Me fundamentaré en la Teoría de las Necesidades Humanas. Maslow (1954), Teoría de la Construcción Social de la Realidad. Berger y Luckman (1966), Teoría de la Paz de Galtung (1996), Teoría Humanista. Rogers (1998). Realizaré el análisis interpretativo de la información mediante la categorización, triangulación y la teorización, a fin de construir los hallazgos. Daré cuenta del rigor científico a través de los criterios de credibilidad o regreso al actor social para darle sentido de legitimidad y confianza a los aportes teóricos realizados, a fin de generar una aproximación teórica que aporte a la mejor calidad de vida en el contexto estudiado y su entorno.

Palabras clave:
interacción didáctica, construcción de paz, praxis docente, contexto escolar.

TEACHING PRACTICE FROM A DIDACTIC VIEW OF PEACE.

ABSTRACT

In this study, I propose as a fundamental purpose to generate a theoretical approach on the didactic interaction in the construction of peace from the teaching praxis, in the Oriental Femenino Educational Institution, specifically, Primary Education, in the municipality of Tame, Arauca, Colombia. Peace is a little-reached notion in the various social scenarios worldwide, which recreates the need to build its foundations from the educational sphere to consolidate areas of peaceful and supportive coexistence. Therefore, I was developing this qualitative study, directed by the interpretive paradigm, in order to interpret the meanings that social actors grant to the phenomenon, with the support of social constructionism. I will be guided by the hermeneutic phenomenological method and apply the in-depth interview technique to five (05) teachers from the same institution, intentionally chosen given their knowledge on the subject and willingness to participate. I will base myself on the Theory of Human Needs. Mas-

Key words:
didactic interaction, peace building, teaching praxis, school context.

low (1954), Theory of the Social Construction of Reality. Berger and Luckman (1966), Galtung's Theory of Peace (1996), Humanistic Theory. Rogers (1998). I will perform an interpretive analysis of the information through categorization, triangulation and theorization, in order to build the findings. I will account for scientific rigor through the criteria of credibility or return to the social actor to give a sense of legitimacy and confidence to the theoretical contributions made, in order to generate a theoretical approach that con contributes to the best quality of life in the context studied and its environment.

PRATIQUE PÉDAGOGIQUE DANS UNE VUE DIDACTIQUE DE LA PAIX.

RÉSUMÉ

Mot clefes: *interaction didactique, consolidation de la paix, pratique pédagogique, contexte scolaire.*

Dans cette étude, je propose comme objectif fondamental de générer une approche théorique sur l'interaction didactique dans la construction de la paix à partir de la pratique pédagogique, dans l'Institution Éducative Féminine Orientale, plus précisément, l'Enseignement Primaire, dans la municipalité de Tame, Arauca, Colombie. La paix est une notion peu réalisée dans les différents scénarios sociaux du monde, qui recrée la nécessité de construire ses fondations à partir du domaine éducatif pour consolider des espaces de coexistence pacifique et solidaire. Je développerai donc cette étude à caractère qualitatif, guidée par le paradigme interprétatif, afin d'interpréter les significations que les acteurs sociaux donnent au phénomène, avec l'appui du constructionnisme social. Je me laisserai guider par la méthode phénoménologique herméneutique et appliquerai la technique de l'entretien approfondi à cinq (05) enseignants d'une même institution, choisis intentionnellement compte tenu de leurs connaissances sur le sujet et de leur volonté de participer. Je me baserai sur la théorie des besoins humains. Maslow (1954), Théorie de la construction sociale de la réalité. Berger et Luckman (1966), Théorie de la paix de Galtung (1996), Théorie humaniste. Rogers (1998). Je procéderai à l'analyse interprétative de l'information par catégorisation, triangulation et théorisation, afin de construire les résultats. Je rendrai compte de la rigueur scientifique à travers les critères de crédibilité ou de retour à l'acteur social pour donner un sentiment de légitimité et de confiance aux apports théoriques apportés, afin de générer une approche théorique qui contribue à la meilleure qualité de vie dans le contexte étudié. et leur environnement.

I. INTRODUCCIÓN

Desde un sentido relevante socialmente, devenido de la praxis docente en la interacción didáctica como un accionar orientado a promover la paz en el contexto escolar, considero una mirada axiológica sobre el papel central que desempeña la educación al formar ciudadanos comprometidos con la creación de un mundo más pacífico y justo. En el entendido que a nivel mundial y local emergen cada día diversas manifestaciones de conflictos y violencia que escasamente permiten desarrollar el ideario de la paz.

Para ello, se requiere una praxis docente emparentada con estos propósitos, capaz de mirar al estudiante desde edades tempranas, especialmente en educación primaria, como ámbito donde realizaré este estudio, mediante el desarrollo de una educa-

ción en valores que impregne de paz la formación, mediante una interacción didáctica promotora de herramientas para la construcción de un pertinente sentido sobre la paz a través de su praxis en el contexto escolar.

Al respecto, Hicks (1999) plantea que educar para la paz constituye "una tentativa de responder a los problemas de conflicto y de violencia en escala que se extiende desde lo global a lo nacional a lo local y personal" (p.23), de igual manera, considero que la paz requiere fundarse en acuerdos políticos, económicos, sociales entre gobiernos y el compromiso de cada uno, por cuanto las directrices del Estado no bastan para obtener el apoyo unánime, sincero y perdurable de los pueblos. Por consiguiente, la paz debe basarse en el diálogo, la comprensión mutua, la solidaridad intelectual y moral de la humanidad, desarrollando programas, planes y estrategias de acción orientados hacia su consolidación, erradicando, entre otros, las desigualdades sociales y la pobreza.

Desde este planteamiento vislumbro la inminente necesidad de concatenar hilos teóricos emergentes para construir un discurso sobre la paz en la realidad educativa y social, específicamente orientado desde la praxis docente, al encargarse de estudiar y direccionar los procesos de instrucción o enseñanza para formar integralmente la personalidad del niño y niña, a través del desarrollo de los valores, mediando igualmente de manera positiva en el accionar social, al atender las especificidades metodológicas de la praxis en estos procesos.

Tomando en consideración, que una de las necesidades sociales básicas de toda persona es formar parte de una comunidad donde encontrar un espacio de pertenencia para compartir lenguajes, costumbres, valores y aprendizajes, a la vez, recibir el reconocimiento que le permita desarrollar competencias en un ambiente de armonía, la cultura de paz, como bien es planteada por el autor, constituye una oportunidad para generar los cambios que propicien prevenir y resolver conflictos pacíficamente en atención a una mejor convivencia. Así, el ámbito familiar, escolar y social configuran esos espacios para fortalecer la convivencia armónica, por lo cual la escuela es llamada a fortalecer la formación en el manejo de conflictos y las tensiones propias del espacio escolar, empleando estrategia de aprendizaje destinadas para ello, a fin que contribuya a educar sobre ciudadanía y corresponsabilidad, entre otros.

Luego, es importante promover actitudes que convoquen el ejercicio de valores tales como como la tolerancia, el diálogo, la escucha, empatía, cooperación, solidaridad y un sentido comunicativo que permita escuchar y ser escuchado, para incluir al otro, considerar las interacciones educativas como procesos donde se intercambian intereses, conocimientos, costumbres y formas de pensar entre los actores escolares, promoviendo el enriquecimiento cultural, social, emocional e intelectual de los estudiantes y los maestros. Es así como, la paz, según Newton-Evans (2012):

Se comporta y comprende desde dos frentes, el primero tiene que ver con las condiciones externas, donde todo tipo de guerra y confrontación es eliminado por el hombre, mientras que el segundo se encuentra vinculado al ser del individuo, a cómo este maneja su bienestar personal y paz interior sin conflictos (p.98).

Lo previamente citado, reta a cultivar la cultura de paz para situarla al alcance del disfrute de los ciudadanos, más aún si esta cultura es estudiada científicamente a nivel mundial como ha ocurrido a partir de la última década del siglo XX, convertida en un tópico transdisciplinar, lo cual escasamente ha priorizado nuestro país desde un debate interdisciplinario que posibilite establecer significativamente en el hacer de cada uno los criterios fundamentales sobre la cultura de paz.

Por lo tanto, resalto que la paz no se reduce únicamente a la ausencia de conflictos, sino que se concibe como un estado de bienestar tanto a nivel individual como colectivo, constituyéndose en un valor fundamental que debe ser inculcado y cultivado desde las primeras etapas de la vida. En ello, la educación desempeña un papel de suma importancia desde la praxis docente, puesto que no lo concibo como un simple trasmisor de conocimientos, la enseñanza, por tanto, tiene que ver con las vivencias reflexionadas por el docente, desde la comprensión de nuevos modelos pedagógicos y didácticas para interactuar con los actores educativos, sobre lo cual Sabater (2022) refiere que "la paradoja es que tenemos que educar a otros para un mundo que no vamos a conocer (…) los maestros deben gozar de períodos para reciclar sus conocimientos y sus modos pedagógicos" (p.62), atendiendo las necesidades contextuales.

Por ende, su labor como mediador podrá moldear actitudes, valores y perspectivas perdurables durante la vida de los estudiantes dentro del contexto escolar, el ámbito laboral y social en general. Visualizo que las convicciones constructivas sobre la paz se originan en un ideario constituido desde las experiencias personales,

familiares, escolares y sociales, permeando el pensar y hacer de cada uno, particularmente, los niños, quienes al ser expuestos a relatos y circunstancias en las que sus experiencias son sometidas a situaciones adversas o violentas, comienzan a construir sus propias interpretaciones y entendimientos de estos acontecimientos.

En consideración a ello, la interacción en el aula en unidad con la guía de los docentes desempeña un rol crucial en este proceso; entre otros, propicia una concepción de vida donde el respeto a sí mismo genere respeto hacia la familia y amistades, lo que reflexivamente conduce a una mirada hacia el accionar del sujeto en materia educativa. Así, el docente en su construcción de líder y mediador de paz, genera necesariamente espacios en la familia y las escuelas donde demuestra, pone en praxis y entrena sus actitudes para cohabitar en armonía consigo mismo y con los demás desde su paz interior, vive en la mística del ejemplo, lidera en diálogo sincero al grupo, perdona y concilia permanentemente.

Aportan al respecto Vázquez y Escámez, (2010), cuando se expresan sobre las "relaciones interpersonales lo suficientemente profundas como para conocer bien la realidad, las motivaciones y los intereses del alumnado, al que se quiere devolver una imagen positiva de ellos mismos, ... para que se establezcan relaciones de confianza" (p.15). Es menester que los maestros mantengan relaciones interpersonales de calidad con los niños a fin de dar confianza para que estos les comenten sus situaciones personales, familiares y hasta del entorno escolar, porque la indiferencia genera indiferencia.

Por lo tanto, los educadores tienen la responsabilidad de abordar el tema de la paz de manera adecuada y enriquecedora, porque las ideas infantiles no se forjan en un vacío, las representaciones sociales de los docentes, conformadas por sus propias experiencias, creencias y valores permean sustancialmente la forma en cómo se transmite y comprende el concepto de paz en el aula. Por tanto, es significativo construir una cultura que implique educar para la paz desde los primeros años, en atención a lo expresado por Corro (2013), "es ahí desde donde se tiene que comenzar a promover una convivencia democrática y positiva, en la cual las personas desarrollen ciertas herramientas y criterios para enfrentarse a diversos conflictos éticos, morales y sociales" (p.63).

Luego, desde este ideario las escuelas deben considerar plantear diversas estrategias que lleven a la formación de agentes para la paz, esto es un proceso dinámico, implica atravesar por diversos retos y resulta complejo por cuanto involucra a toda la comunidad, desde sus docentes, así como los padres y familiares, lo que considero uno de los medios más efectivos para lograrlo desde la educación. Desde este enfoque se comprende la importancia de la descontextualización pedagógica y la escasa pertinencia del desarrollo didáctico del educador, lo que poco aporta a la formación en valores del estudiantado. Estas aristas son significativas en la realidad estudiada, pues es el educador a través de su praxis quien asume accionar como coparticipe de la evolución de ese desarrollo mediante la pertinencia de las clases y su praxis desde el ámbito educativo y social, para esa construcción del sentido de la paz que puede generar en el estudiante.

Los docentes, requieren desempeñar un papel activo en la promoción de la resolución pacífica de conflictos y la tolerancia en el contexto escolar, lo que contribuiría al desarrollo de ciudadanos comprometidos con la paz y la justicia social. Esta intencionalidad, con miras hacia el futuro, no se limitaría al contexto escolar, puesto que educar para la paz tiene el potencial de permear positivamente la sociedad en general, reduciendo los conflictos sociales, fomentando la participación democrática desde el diálogo constructivo. En este sentido, la naturaleza humana poco ha desarrollado este ideario, específicamente en el área urbana donde funciona la Institución Educativa Oriental Femenino del Municipio de Tame (IEOF).

Es de destacar, que en la IEOF he vivenciado situaciones de conflicto entre los estudiantes e incluso entre los docentes, desencadenando un ambiente escolar de poca acogida. Asimismo, desde la interacción didáctica poco se han desarrollado estrategias o programas para subsanar esta situación que enrarece el clima escolar, haciéndolo proclive a la violencia o situaciones de agresividad que poco aportan a la paz. Las consideraciones planteadas me han retado a realizar esta investigación y develar el sentido de la interacción didáctica en la construcción de la paz desde la praxis docente en este contexto. Luego, estudiar la interacción didáctica en esta institución conlleva plantearse conceptualmente su significado, sobre lo cual Sevilla (2911) afirma que la Didáctica:

> Exige la capacidad de construir y reconstruir conocimientos y fomentar la autonomía. Debe ayudar a los estudiantes a construir una actitud positiva, crítica y creativa de la vida,

> como sujeto y no como objeto, en contexto diverso y complejo que busca autonomía de ser y de existir, en un permanente estado de búsqueda, acción y reflexión sobre el mundo. (p.21).

Es decir, es enseñar adaptándose al medio donde se desenvuelva el proceso de enseñanza aprendizaje. Dada la importancia de la integración didáctica en el proceso formativo, considero trascendente integrarla a la vida cotidiana del aula de clase y a los procesos vivenciales de la dinámica que se desarrolla en esta. La didáctica no responde solo a la desenfrenada vocación por polemizar, se trata de otros factores de naturaleza formativa, por lo que Moreno, (2011) plantea "en la actualidad, enseñar se hace cada vez más complejo y aprender se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos" (p.5), conformando una dupla inseparable de connotaciones complejas.

En general, la didáctica es la ciencia que sustenta esta condición en un sistema teórico, todavía imperfecto, en desarrollo ascendente, pero propio, donde se integran conceptos, definiciones, categorías, leyes, principios, con una esencia propia y particular, cuyo desarrollo está asociado a la investigación y las experiencias prácticas contextualizadas alrededor de todo lo que sucede en el aula, en función del aprendizaje desarrollador y la formación integral de los estudiantes, lo cual es poco considerado en su esencia desde el contexto indagado.

Atendiendo la naturaleza cualitativa de esta investigación, en atención a la verdad y credibilidad científica cuyo valor es epistemológico, convoco los actores sociales informales, que según Goetz y LeCompte (2004) son "Individuos en posesión de conocimientos, status o destrezas comunicativas especiales y que están dispuestos a cooperar con el investigador" (p.133), por lo cual traigo la voz del actor social informal Maestro 1 del grado 6to de educación primaria, con ocho (8) años trabajando en la institución como docente, quien testimonió "no intercedo ante los conflictos que se presentan entre los estudiantes ya que son problemas de familias donde habitan personas activas en la guerrilla y son situaciones que escapan de sus manos, esas niñas son hijas de la guerrilla y es difícil que se trabaje la paz en ellas sin apoyo de la escuela, familia, vecinos y Ministerio de Educación".

El testimonio del actor social evidencia los escenarios de conflicto que se viven en la institución y su renuencia a participar en la resolución de las situaciones de violencia que se presenten en el mismo, por lo que considero menester reflexionar sobre la oportunidad de desarrollar un sentido valórico de la interacción didáctica en el proceso formativo, para aportar a la sensibilización de los docentes y estudiantes hacia la conformación de ámbitos donde se recree la escucha, sean armónicos y pacíficos. Por lo tanto, la práctica pedagógica del docente constituye una acción a través de la cual facilitan procesos de aprendizajes e incluye una diversidad de elementos: las estrategias de enseñanza, la comunicación pedagógica, la planificación didáctica, el currículo, alumnos, docentes y saberes, que se vinculan para hacer de la educación un proceso continuo, que contribuye con la formación integral de la personalidad de cada individuo.

La praxis educativa, entonces, debe considerar todos los elementos que pueden conducir a un proceso educativo. Es decir, en los ambientes de clase las prácticas deben suponer innovación constante, creatividad, expansión de la imaginación, desarrollo del pensamiento, intercambio de ideas, perfeccionamiento docente académico, de estrategias, talleres, momentos de reflexión, consenso de proyectos, puntos de vistas, acercamiento a la realidad, propuestas visionarias con salida a una construcción de herramientas didácticas en la construcción de la paz. Se trata de entregar herramientas de calidad para todos, sea cual sea su propósito personal o social a seguir, proponer prácticas educativas auténticas para que cada uno de los docentes y actores educativos en general tengamos paz dentro del ambiente escolar.

Así mismo, interpretar la visión de una interacción didáctica en la construcción de la paz desde la actuación docente, implica entender cómo conciben su labor en la promoción de la paz desde el entorno escolar. En atención a ello, considero que la praxis docente comporta una serie de operaciones realizadas por este en el ámbito educativo a fin de formar a los estudiantes, cuyo sentido es social e histórico. Por lo tanto, acuerdo con Esquivel y García (2018), al señalar que:

Como parte de una educación para la paz, se tiene que enseñar a resolver conflictos debido a que estos están presentes a lo largo de la vida de cada persona, es inevitable ya que cada persona tiene su propia manera de ver el mundo, lo importante es fomentar actitudes, valores y comportamientos que se basen en el respeto a las personas, solidaridad, participación, justicia y otros valores que lleven finalmente a una cultura de paz (p.77).

De las palabras del autor se desprende que la praxis del docente no solo se remite a enseñar contenidos disciplinares, conlleva permear su labor con un componente axiológico que convoque formas de ser y estar acordes con un mundo de convivencia sana, lo cual es una noción poco abordada en el ámbito de estudio, porque se ha creado un ideario desde el cual los contenidos se priorizan sobre ese saber estar en la institución, que convoca un ambiente social de interacción y la creación de una cultura de paz. Es esencial considerar las relaciones entre las ideas, creencias y sentidos que poseen los estudiantes y las representaciones de los docentes, las cuales pueden ser conocidas a profundidad por las condiciones e interacciones didácticas de enseñanza por parte de los mismos.

Igualmente, los perfiles sociales de los docentes pueden ser desafiados y enriquecidos por pensamientos únicos que los estudiantes han desarrollado ante la construcción de la paz en el contexto escolar, mediante un proceso holístico del ser. Por lo que refiere Cubero (2008), "el interactuar con otros en un escenario específico es una cualidad inherente a la intervención educativa". (p.34), dado el proceso socializante que se genera en su seno.

La consolidación de nuevos enfoques comunicativos para analizar la interacción didáctica que se desarrolla en la clase va de acompañada de los cambios en la delimitación del concepto de didáctica. Esta se aleja de la concepción de herramienta para transmitir saberes y se concibe como construcción cultural que el profesor de media, reflexiona y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase. Luego, ante lo descrito y mi intención de generar una aproximación teórica sobre el fenómeno indagado, surgen las siguientes interrogantes, aproximar respuestas a ellas dará cuenta del proceder investigativo.

En atención a lo puntualizado, el propósito del presente estudio fue generar una aproximación teórica sobre la interacción didáctica en la construcción de la paz desde la praxis docente en la Institución Educativa Oriental Femenino del municipio de Tame. En esencia, desde una perspectiva epistemológica este estudio no solo cuestiona cómo se construye el conocimiento en el terreno de la paz y la pedagogía, sino que también se constituye en un aporte valioso al ampliar y profundizar la comprensión de las dinámicas de enseñanza y su relación intrincada con la construcción de un entorno educativo basado en la paz.

La perspectiva epistemológica aporta así una dimensión crítica al estudio, al iluminar los procesos mediante los cuales el saber se construye, valida y desarrolla en esta área multidisciplinaria de vital importancia. Para tal abordaje, plantea la dimensión teleológica a fin de generar una aproximación teórica sobre la interacción didáctica en la construcción de la paz desde la actuación docente en el contexto escolar indagado. Desde la dimensión ontológica, este estudio profundiza en la esencia misma de la educación y su intrincada relación con la paz dentro del contexto escolar, partiendo del reconocimiento que el sentido de la educación no se circunscribe exclusivamente a la transmisión de conocimientos, sino que despliega una afectación trascendental en la construcción de la realidad social de reconocimiento del otro, en sana convivencia, sin violencia, donde todos comparten los mismos derechos y deberes, tanto a nivel individual como colectivo.

La educación se vislumbra como un vehículo poderoso que contribuye a la creación y percepción de una realidad más amplia y armoniosa en la mente de los individuos, así como el tejido social en su totalidad. No obstante, la naturaleza de cómo la interacción entre el docente y el estudiante, a lo largo del proceso educativo, moldea la percepción y concepción de la paz en ellos, se convierte en un componente esencial al construir una realidad fusionada que aboga por la paz y armonía. Es decir, desde la dimensión ontológica, se convierte en una ventana hacia la comprensión más profunda del ser conviviendo armónicamente y cómo la educación no solo informa, sino que puede transformar la comprensión y construcción de la realidad en el ámbito de la paz.

Este enfoque destaca aspectos clave como la investigación y el análisis, desde lo cual los docentes deben estar dispuestos a indagar cerca de los significados subyacentes de los conflictos en el contexto escolar, identificar formas de comportamiento y factores desencadenantes, a fin de buscar soluciones efectivas desde el ideario de la paz mediante una praxis comprometida. De este modo, se requieren habilidades para promover la paz mediante estrategias concretas de resolución de conflictos, como la negociación y la mediación desde la praxis del docente al interactuar con sus pares y los estudiantes en interacción didáctica, lo que beneficiará a estos actores y el clima de la institución.

Conjuntamente, valoro la novedad de promover la importancia de una educación que fomente en los estudiantes la participación activa, mediante interacciones en las que puedan abor-

dar temas conflictivos de manera constructiva y promover una comprensión más profunda de los procesos subyacentes a los conflictos. Así, esta perspectiva novedosa enriquecería la base teórica de la pedagogía, proporcionando una estructura más sólida. En un sentido práctico, el desarrollo de esta teoría tendría un profundo impacto en la educación primaria al fomentar entornos escolares más pacíficos y seguros.

Este estudio se enfoca en delinear cómo la interacción didáctica, entre docentes, estudiantes y los saberes puede contribuir a la construcción de un ambiente escolar pacífico, para ello se cumple con directrices del Ministerio de Educación Nacional (MEN) en el que asume Desafíos Estratégicos del Plan Decenal de Educación 2016-2026; orientándose hacia la equidad, la calidad y la pertinencia en la formación de ciudadanos: Desafío 1, educación para la convivencia y la paz y Desafío 2, Calidad educativa para el desarrollo integral y el 7, Formación y dignificación de los educadores.

II. REFERENCIAL TEÓRICO

A lo largo de la historia la educación ha ocupado un lugar preponderante como parte esencial de la sociedad, en general se ha encargado de la formación de sus integrantes con la intensión de prepáralos para convivir con los demás y alcanzar mejores condiciones de vida posible para el conjunto de ciudadanos. En este contexto, educar para la paz representa una propuesta innovadora dentro de la educación que proporciona nuevas prácticas de enseñanza y aprendizaje para afrontar los entornos sociales donde existen o han ocurrido diversas expresiones de conflicto o violencia de una manera directa, estructural y cultural. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (2017) expresa que para:

> Lograr una educación de calidad significa formar ciudadanos con valores éticos, respetuosos de lo público, que ejerzan los derechos humanos, cumplan sus deberes sociales y convivan en paz. Este reto implica ofrecer una educación que genere oportunidades legítimas de progreso y prosperidad, que sea competitiva y contribuya a cerrar las brechas de inequidad. Una educación, centrada en la institución educativa, que permita y comprometa la participación de toda la sociedad en un contexto diverso, multiétnico y pluricultural. (p.1)

Por ello, el MEN conjuntamente con las instituciones educativas asume la responsabilidad de formular políticas que se han de operacional izar a través de planes, programas y proyectos encaminados a la formación de ciudadanos basados en el respecto de los derechos humanos, el ideario de la paz y la democracia. En este contexto se requiere formar a las generaciones jóvenes en valores y principios sociales que contribuyan a una educación para la sana convivencia y el respecto al otro con claro énfasis en el ejercicio de valores ciudadanos, morales y cívicos instaurados en el tejido social, a fin de consolidar una formación virtuosa, gestionada por el docente desde su accionar, para alcanzar una sociedad donde la justicia, igualdad, equidad y el respecto sean los ideales buscados y defendidos por todos.

Enunciar una definición de la didáctica es un reto, una tarea profesional de alta complejidad teórica. La definición comporta un procedimiento científico como ejercicio del pensamiento que reporta un esfuerzo para recrear una construcción intelectual; puede agregarse, conlleva una proposición lógica, precisa, objetiva, coherente, concreta, peculiar y orientadora relacionada con los objetos, seres, fenómenos, las cosas ideas. Asimismo, propicia la representación gráfica de estos, la comprensión de los conceptos que los tipifican y revelan como tales, de la manera más inequívoca posible permitida por la profundidad del conocimiento que se posea acerca de ellos. Para lograr una definición de la didáctica como ciencia que haga justicia a su función e importancia para el desarrollo de la educación, es necesario concebirla mental, teórica y prácticamente en toda su dimensión.

En torno a ello, Roselló (2005) afirma "La década de los ochenta del siglo XX tuvo un peso fundamental en el estallido del interés, las investigaciones y las aportaciones a la Didáctica, por la convergencia de factores, que condicionaron su replanteamiento y reconceptualización". (p.88). La literatura ofrece un variado y numeroso volumen de definiciones de la didáctica. En general, esta ha sido definida indistintamente como arte de enseñar, artificio, tratado, normativa, aprendizaje, estudio científico, estudio de la educación intelectual del hombre y del conocimiento sistemático, ciencia auxiliar, técnica de incentivar, teoría de la instrucción, ciencia especulativa, doctrina general, método, técnica,

procedimiento, disciplina particular, rama de la pedagogía, disciplina pedagógica, disciplina pedagógica de carácter práctico normativo, disciplina reflexivo aplicativa, conjunto de técnicas de enseñanza, teoría de la instrucción y la enseñanza, ciencia de enseñar y aprender.

Otro rasgo a mencionar es como ciencia, dado que orienta, socializa, integra y sistematiza la práctica educativa, orientada a la exploración de la realidad del aula, la detección, el estudio y la búsqueda de soluciones acertadas de los problemas que afectan e impiden el desarrollo óptimo, eficaz y eficiente del proceso de enseñanza-aprendizaje, esto implica emocional y físicamente tanto a profesores como estudiantes, colocándolos en roles diferentes pero con un propósito similar, a los primeros como guías, conductores del mismo y los últimos como sujetos de su propio aprendizaje capaces de aprender el contenido de las asignaturas, a fin de conseguir el éxito.

Se debe agregar que, revela al método como parte del contenido, crea y desarrolla estructuras de participación que se sustentan en el diálogo y la retroalimentación. Es así como, los estudiantes interpretan activamente la retroalimentación en relación con sus propios objetivos, por tanto, tienen mayores progresos académicos. Sobre ello, Fredrick (2011) plantea que "el estudiante supera la disposición motivacional y avanza hacia el compromiso académico desde los afectos, conductas y cognición". (p.335).

Esto hace que se facilite la construcción y el desarrollo del aprendizaje, concebido, ejecutado y dirigido en el marco de instituciones educativas, para explicar, relacionar, demostrar y aplicar conocimientos necesarios para la vida práctica, en función de la formación integral de la personalidad, mediante el ascenso progresivo a la independencia autorregulada y la capacidad de aprender por sí mismo durante toda la vida, en correspondencia a un aprendizaje autónomo, con sus aspiraciones sociales, grupales e individuales y el contexto, en un entorno histórico concreto.

Referir la cultura de paz requiere precisar el concepto de paz, por lo cual, se hace perentorio preguntar ¿Qué es la paz? Para tratar de dar respuesta a esta interrogante recurro inicialmente a lo que señala Banda (2002), quien la concibe como un "concepto universal que expresa la aspiración humana de vivir, y de las comunidades de pertenecía, en una atmósfera de bienestar y tranquilidad razonables que estimule y permita el libre desarrollo de las capacidades positivas de ... las personas" (p.15), representa ausencia de amenazas, perturbaciones, desacuerdos, disputas, pleitos, en las interrelaciones de la convivencia individual y/o social.

Vivir bajo los postulados de la paz, propicia en los seres humanos no sentir que sus modos de vida están amenazados lo que viabiliza la convivencia, así como actitudes de respecto, solidaridad, fe y colaboración en el conglomerado social y entre las naciones. De manera que, la paz es vista como un elemento regulador de los derechos fundamentales de la persona y de la libre determinación de los pueblos. En esta misma dirección, desde los Derechos Humanos, (1987) se asume como un concepto inherente a los derechos primordiales del hombre que responden a las necesidades actuales de la humanidad sobre una sana convivencia.

Por su parte, para la Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz de la Asamblea de las Naciones Unidas, (Resolución 53/243,1999) la paz "no solo consiste en la ausencia de conflictos, sino que también requiere un proceso positivo, dinámico y participativo en que se promueve el dialogo y se solucionen los conflictos en un espíritu de entendimiento y cooperación mutuas" (p.2). Esto implica la unidad de diversos esfuerzos dentro de la sociedad para eliminar cualquier tipo de violencia y favorecer la presencia de los valores de justicia, respecto, tolerancia e igualdad como una forma de convivir bajo patrones de comportamiento orientados a resolver conflictos por la vía del diálogo y la transacción.

Luego, para alcanzar la tan ansiada y esquiva paz, se requiere formular estrategias y programas que devienen de fundar en los contextos una cultura de paz, sedimentada en cada uno, como ideología compartida intersubjetivamente que conlleve la acción en unidad social. Para ello, se requiere fortalecer el respeto y la cooperación como elementos fundamentales para el aprendizaje de los valores propios de la paz. Al respecto, Morín (2007), es decir, "existe una relación que es inseparable y se complementa, pues cada uno por sí sólo no es suficiente". (p.63)

De tal forma que, la cimentación y uso de estos anhelos transmutan positivamente los problemas y los transforman en una coyuntura de crecimiento que aporta a disminuir las experiencias de violencia en todos los espacios de la vida del ser humano, lo cual es un sentido por alcanzar en la IEOF para favorecer las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa. En este sentido, la cultura de paz forma parte de

un elemento primordial de la ciudadanía como lo es el respeto, dado que como individuos con derechos y deberes debemos instaurar un sentido de ciudadanía que convoque el verdadero significado de convivir pacíficamente, en lo cual cada uno ocupa un rol como agente socializador de cambios en una colectividad o entorno social.

Destaco que, en el ámbito colombiano, frente a los retos del posconflicto, ha sido ineludible para la educación efectuar aportes sustanciales que contribuyan a sentar las bases para la paz, a fin de reformar la sociedad colombiana, iniciando por la creación de nuevos escenarios para una convivencia pacífica. En este contexto, la educación ocupa un rol sobresaliente en la edificación de espacios para el debate, la reflexión y discusión centrados en el respeto al otro para la construcción de una cultura de paz. Se trata de promover la democracia facilitando contextos de convivencia que impidan la persistencia en la sociedad y sus organizaciones de la discriminación, discordia o intimidación en el trato y la forma de relacionarse con el otro.

Es importante destacar, que, desde la disposición del docente en la búsqueda de didácticas para una educación orientada a la paz, se requiere un firme compromisos que trasciende desde su praxis pedagógica el hecho de accionar como un simple transmisor de conocimiento, para propiciar un acompañamiento continuo en el proceso formativo, en atención a las necesidades evolutivas, socio emocionales, morales y de aprendizaje. Es en el desempeño del rol mediador, donde lleva a cabo esta labor de una manera más humana, promoviendo, planificando, evaluando e investigando tales experiencias, considerando además de los diseños curriculares y la escuela, a la familia, la comunidad y la sociedad como los agentes que intervienen en el proceso educativo.

La práctica docente tiene un carácter multidimensional, porque implica la consideración de dimensiones tales como institucional (docencia, plan y programas de estudio, normativas), socio-cultural (sociedad: retos, perspectivas, disciplina), psicopedagógica (concepciones curriculares, teorías, métodos y conceptos), interpersonal (interacciones docente-alumno-comunidad), personal (creencias, actitudes, necesidades e intereses), valorar (valores, conocimientos y experiencias). Esto permite fundamentar las decisiones que se toman en el ámbito educativo de una manera significativa.

En sumario, se trata de reflexionar acerca del significado que tiene en la formación del estudiantado, así como la importancia y posibilidades de mejorarla permanentemente, por lo que resulta trascendental tener en cuenta su complejidad y los aspectos tendientes a condicionar su desarrollo. Para el alcance de tales propósitos es necesario que el docente reciba una formación continua y permanente, por lo cual Parra (2006) plantea "estas competencias se enfocan en generar nuevas alternativas de solución a los problemas en situaciones reales… implican saber conocer, saber hacer, saber convivir y saber ser, afrontando … con creatividad a cualquier contexto actual y futuro". (p.23).

En concordancia, se cuenta con la teoría de la construcción social de la realidad, la cual establece que los procesos consensuales por los cuales los seres humanos establecen marcos de entendimiento para dar sentido a sus vidas e interacciones sociales, que después, tomaran por hechos, objetivos verdaderos y eternos, sólo son producto de procesos sociales generados por circunstancias históricas específicas. Luego, según ello, la realidad de la cultura de violencia en la escuela se construye socialmente, razón por la que se deben analizar los procesos sociales, políticos, económicos y culturales generados por circunstancias históricas específicas que la permean.

De acuerdo a Berger y Luckmann (1966), sucesivas generaciones se ven así invitadas a hacerse cargo del mantenimiento de realidades heredadas, que poco tienen que ver con sus condiciones actuales, pero son el marco de realidad donde crecieron. Así, los traumas históricos heredados de generación en generación en la escuela, prescriben qué tipos de cambios marcan a la escuela como comunidad con características propias. por lo tanto, se recrean relatos que se perpetúan, incluyendo los de tipo violento, lo que requiere ser analizado e interpretado para ser comprendido y generar pautas de acción.

Desde este punto de vista, no existe nada inherentemente real o verdadero concerniente a cualquier organización social, pues todas son construcciones sociales arbitrarias. Solamente nuestra falta de imaginación nos detiene de formar organizaciones nuevas más adaptadas a nuestras reales necesidades actuales. Ello implica creer en sí mismo y nuestra capacidad para gestar cambios, en lo cual los docentes juegan un rol fundamental, sobre todo al recrear nuevas realidades educativas, más solidarias, armónicas, pacíficas, desde la construcción de un entendimiento intersubjetivo sobre el ideario de la paz, lo cual puede recrear desde la interacción didáctica, mediante una praxis comprometida y activa.

Un aporte significativo de igual forma es la Teoría de la Paz de Johan Galtung a la investigación que realizo es la definición del autor acerca de paz negativa versus paz positiva, al destacar que la paz es más que la ausencia de conflictos o de guerra, es ausencia de violencia. Importa resaltar aquí, dos ideas base que están detrás de estas formulaciones, las cuales van dando pistas de la perspectiva antropológica de Galtung (1996); primero, que la complejidad humana requiere respuestas igualmente complejas, vale decir, las concepciones antropológicas del hombre son un criterio hermenéutico y práxico de la historia y las civilizaciones. En ese entender, no hay una sola historia sino historias.

Partiendo de la convicción de que la paz se aprende y se enseña, es necesario, para desarrollar proyectos coherentes y consistentes con sus propósitos y fines, que desde los diferentes ámbitos implicados se apoye todo lo que promueva el fomento de la paz, desde el ámbito político, familiar, los medios de comunicación, la economía. "En palabras de Galtung (ob. cit.), si quieres paz prepárate para la paz". (p.65). Se trata de una conciencia colectiva que defienda los valores de la paz por convicción en pro de la humanidad.

III. ORIENTACIONES DEL PROCEDER METODOLÓGICO

La realidad educativa invita a la totalidad del pensar hacia una movilización comprometida en torno a ella, mediante posturas que ameriten compartir ciertas visiones de realidad, hombre, historia, entre otras, a partir de un ámbito netamente humano desde el cual generamos conocimientos. Estos requieren un ordenamiento epistemológico en su producción, en atención a los expresado por García y Vásquez (2013), citados por Méndez (2020) "la epistemología se encarga de averiguar cómo este es posible y adquiere" (p.173). En ello, se comprometen miradas que develan los fenómenos del mundo social para interpretarlos y comprenderlos.

En esta línea, considero que investigar un fenómeno en el ámbito educativo conlleva asumir procesos sistemáticos que atiendan la condición humana del ser docente, así como su accionar vivencial expresar un centrarse "en el estudio de las realidades vivenciales que son poco comunicables, pero que son determinantes para la comprensión de la vida síquica de cada persona" (p. 60). Esto significa que, en la búsqueda del conocimiento, en mi rol de investigadora adquiriré la información directamente de los actores sociales en su ámbito contextual. En general, como expresa Ugas (2010) citado por Méndez (2020),

> Es de considerar el estatuto científico de la pedagogía y la investigación educativa, que conlleva desde su condición humanista estimarla no solo desde la fría construcción del conocimiento, sino como ejercicio reflexivo y práctico con cualidad de significar las realidades educativas desde su condición social y ética, estableciendo en este accionar elementos procedurales, métodos coherentes con el episteme que direcciona al investigador, una articulación ontológica y epistemológica desencadenante de un esquema metodológico consecuente con estas posturas de carácter emergente y negociado". (p.176).

Por lo tanto, inicialmente esboza la postura ante las dimensiones constitutivas del conocimiento. Estas son la dimensión ontológica, epistemológica, metodológica axiológica y teleológica, las cuales generan el acto productivo del conocimiento generando un basamento fundamental para recrear mi adscripción paradigmática y elegir el método mediante el cual estudiaré el fenómeno de la interacción didáctica en la construcción de la paz desde la praxis docente en la Institución Educativa Oriental Femenino del municipio de Tame. En este sentido se asumió el método fenomenológico hermenéutico.

Destacando la postura metodológica, en concordancia con la epistemológica, tal como refiere Martínez (ob. cit.) "involucra el direccionamiento de la investigación, las estrategias que me condujeron a la generación teórica, así como la personalización y escogencia de las fuentes que proporcionaron la información requerida acerca de la realidad del fenómeno investigado" (p.58), dado esto, por medio del uso de técnicas e instrumentos de acopio e interpretación de la información emanada de los actores sociales. Desde los planteamientos de Hurtado y Toro (2014), el paradigma cualitativo "tiende a interpretar lo investigado a través de una posición holística, naturalista, humanista y fenomenológica" (p.13). De allí que, es necesario una unificación de criterios básicos para el análisis

de la realidad del individuo dentro de su entorno social, en forma integral.

Complementando lo expuesto y tomando en consideración que el estudio se orientó a comprender el significado que le atribuyen los docentes, representantes y especialistas en educación primaria que hacen vida activa en la IEOF, apoyada en el marco referencial fenoménico, pero también interpretativo, el cual en palabras de Álvarez (2003) descansa básicamente en tres premisas: los seres humanos actúan respecto de las cosas basándose en los significados que estas tienen para ellos, los significados de tales cosas derivan de la interacción que la persona tiene con otros seres humanos. y los significados son manejados o modificados por medio de un proceso interpretativo que la persona pone en juego cuando establece contacto con las cosas.

IV. REFLEXIONES FINALES

En este sentido, el estudio confirma que la construcción de paz no puede entenderse de manera aislada, sino como un proceso intrínseco a la experiencia educativa. Los hallazgos reflejan que la interacción didáctica, cuando se fundamenta en principios de justicia social y respeto mutuo, tiene el potencial de romper con ciclos de violencia y exclusión que históricamente han afectado al contexto regional de Arauca. La praxis docente se erige como un agente catalizador de cambio, capaz de promover en los estudiantes una conciencia crítica que les permita reconocer y cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y el conflicto. Esta perspectiva teórica ofrece una contribución valiosa para el desarrollo de estrategias educativas que apuntan hacia las contras.

En este sentido, la investigación confirma que la construcción de paz no puede entenderse de manera aislada, sino como un proceso intrínseco a la experiencia educativa. Los hallazgos reflejan que la interacción didáctica, cuando se fundamenta en principios de justicia social y respeto mutuo, tiene el potencial de romper con ciclos de violencia y exclusión que históricamente han afectado al contexto regional de Arauca. La praxis docente se erige como un agente catalizador de cambio, capaz de promover en los estudiantes una conciencia crítica que les permita reconocer y cuestionar las estructuras de poder que perpetúan la desigualdad y el conflicto. Esta perspectiva teórica ofrece una contribución valiosa para el desarrollo de estrategias educativas que apuntan hacia las contras.

En efecto, el estudio resalta la necesidad de replantear el rol del docente como mediador en la construcción de paz. Los educadores en la Institución Educativa Oriental Femenina deben ser conscientes de su influencia en la formación de actitudes y valores en sus estudiantes, reconociendo que su práctica diaria tiene un impacto directo en la manera en que estos comprenden y experimentan la paz. La investigación destaca que la capacitación continua en pedagogía para la paz es esencial para que los docentes puedan asumir este desafío de manera efectiva. Asimismo, se subraya la importancia de fomentar espacios de reflexión y diálogo dentro de la comunidad educativa, donde se puedan discutir y construir colectivamente.

Este enfoque trasciende la simple ausencia de conflicto, integrando dimensiones éticas, emocionales y sociales que son esenciales para la formación de ciudadanos comprometidos con la paz en su vida cotidiana. En la Institución Educativa Oriental Femenina, se supervisa que los procesos de enseñanza-aprendizaje que incorporan valores de paz permiten una formación más holística, donde los estudiantes no solo adquieren conocimientos académicos, sino también habilidades para la convivencia pacífica, la resolución de conflictos y la toma de decisiones basadas en el respeto y la solidaridad.

Por consiguiente, la investigación pone de relieve la importancia de una evaluación continua y reflexiva de las prácticas pedagógicas vinculadas a la construcción de paz. Se identificó que la efectividad de la interacción didáctica en este contexto depende en gran medida de la capacidad de los docentes para adaptar y mejorar sus estrategias pedagógicas en función de las experiencias y resultados obtenidos. La retroalimentación constante entre docentes y estudiantes, así como la incorporación de metodologías participativas, son elementos clave para asegurar que las iniciativas de educación para la paz no se estanquen en prácticas estáticas, sino que evolucionen en respuesta a las necesidades cambiantes del entorno.

REFERENCIAS

Acevedo, A. y Báez, A. (2018). La educación en cultura de paz. Herramienta de construcción de paz en el posconflicto. [Revista en línea]. Revista Reflexión Política, vol. 20, núm. 40, 2018. Universidad Autónoma de Bucaramanga. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/journal/110/11058502006/html/

Barrera, R. (2013). El concepto de la Cultura: definiciones, debates y usos sociales. [Revista en línea]. Revista de Claseshistoria Publicación digital de Historia y Ciencias Sociales Artículo Nº 343 15 de febrero de 2013. Depósito legal ma 1356-2011. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5173324.pdf.

Catzoli, L. (2016). Concepción de paz y convivencia en el contexto escolar. [Revista en línea]. Ra Ximhai, vol. 12, núm. 3, enero-junio, 2016, Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://www.redalyc.org/pdf/461/46146811030.pdf

Castanedo, A. (2019). Desarrollo y nuevo pacto social: la cultura de paz y la capacitación en mediación de conflictos a las nuevas generaciones de profesionales. [Revista en línea]. Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y America Latina, vol. 7, núm. 1, pp. 54-67, 2019. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Programa Cuba. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/journal/5523/552364016013/html/

Castillo, L. (2021). Propuesta de formación docente para la cultura de paz en el marco de la licenciatura en lenguas modernas de la Pontificia Universidad Javeriana. [Artículo en línea]. Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Recuperado en 08 de agosto 2024 de https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/54510/Propuesta%20de%20formaci%C3%B3n%20docente%20para%20la%20cultura%20de%20paz%20en%20el%20marco%20de%20la%20LLM%20de%20la%20PUJ.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Dzib-Goodin, A. (2013). La escuela como espacio de aprendizaje. [Documento en línea]. Recuperado en 04 de enero 2024 de http://neurocognicionyaprendizaje.blogspot.com/2013/11/la-escuela-como-espacio-de-aprendizaje.html.

Fuentes, C. (2019). Teoría de Resolución de Conflictos de Johan Galtung para la Implementación de la Cátedra de la Paz. [Revista en línea]. Revista Tecnológica-Educativa Docentes 2.0. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://ojs.docentes20.com/index.php/revista-docentes20/article/view/251/620

Flórez, Martha (2021). La cultura de paz como proceso de formación en la Educación básica primaria. [Tesis doctoral en línea]. Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio, Venezuela. Recuperado en 01 de septiembre 2023 de https://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/download/235/234/428.

García, L. (2012). Una mirada diferente a la educación. Mediación y resolución de conflictos en una escuela. [Revista en línea]. EDETANIA 42 [Diciembre 2012], 179-188, ISSN: 0214-8560. Recuperado en 04 de enero 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4147449.pdf

Galtung, J. (1999). La violencia: cultural, estructural y directa. [Documento en línea]. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5832797.pdf

Huesos, V. (2018). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. [Documento en línea]. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://www.edumargen.org/docs/2018/curso43/unid03/apunte02_03.pdf

Hicks, D. (1999). Educación para la paz. (2da. ed.). Ministerio de Educación y Cultura. Ediciones Moranta. S.L.

Landero, Egla. (2019). Bases fundamentales de la cultura de paz. [Revista en línea]. Universidad Juárez Autónoma de Tabasco México. Número 3, diciembre 2019. Recuperado en 03 de enero de 2024 de https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7989889.pdf.

Kuhn, T. (1992). Las estructuras de las revoluciones científicas. Ed. Fondo De Cultura Económica. México. 1ra. Ed. en Español.

Martínez, M. (2009). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. México: Trillas

Morin, E. (2006). El método 6. La ética. España: Cátedra

Navas, A. (2019). ¿Conoce la naturaleza del conflicto y los estilos para enfrentarlo? [Documento en línea]. Recuperado en 03 de septiembre 2023 de https://emprendedores.unam.mx/articulo.

php?id_articulo=409
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1995). Hacia una cultura global de paz. [Documento en línea]. Segundo Foro Internacional sobre la Cultura de Paz Manila, las Filipinas. Recuperado en 06 de enero 2024 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152204_spa
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (1999). Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. [Documento en línea]. Publicaciones OREALC. Recuperado en 01 de junio 2023 de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). El Centro de Resolución de Conflictos de la República Democrática del Congo recibirá el Premio UNESCO-Madanjeet Singh 2020. Recuperado en 04 de enero 2024 de https://www.unesco.org/es/articles/el-centro-de-resolucion-de-conflictos-de-la-republica-democratica-del-congo-recibira-el-premio
Sandin, M. (2003). Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones. [Libro en línea]. McGRAW-HILL/INTERAMERICANA DE ESPAÑA, S. A. U. Edificio Valrealty, 1.ª planta Basauri, 17. 28023 Aravaca (Madrid). Recuperado en 10 de enero 2024 de https://luisdoubrontgschool.files.wordpress.com/2021/03/paz-sandin-esteban_investigacion-cualitativa-en-educacion_-.pdf
Ruiz, G. y Pérez, M. (2021). Conciliación, elemento de pacificación en el desarrollo de la cultura de paz en Colombia. [Revista en línea]. MSC Métodos De Solución De Conflictos. PP. 41-58. Recuperado en 01 de junio 2023 de https://revistamsc.uanl.mx/index.php/m/article/view/4/3
Ricoy, C. (2006). Contribución sobre los paradigmas de investigación. [Revista en línea]. Revista do Centro de Educação, vol. 31, núm. 1, 2006, pp. 11-22 Universida de Federal de Santa María Santa María, RS, Brasil. Recuperado en 15 de enero 2024 de https://www.redalyc.org/pdf/1171/117117257002.pdf
Salm, R. (1998). La solución de conflicto en la escuela. Una guía práctica para los maestros. Cooperativa Editorial Magisterio.
Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. (Trad. Jorge Piatigorsky) España: Paidos (Trabajo original publicado en 1984).

INTEGRACIÓN DEL SUBCONSCIENTE EN LA ENSEÑANZA: CREANDO CONEXIONES DE APRENDIZAJE PARA EL FUTURO.

Leandro Ordoñez Rodriguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lordliandrus@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 312 - 326
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Las creencias que tienen las estudiantes arraigadas en su subconsciente con respecto a sí mismos, a su entorno, a sus profesores o a su familia, influyen de múltiples maneras aún desconocidas para los docentes, razón por la cual surgió el presente artículo, cuyo propósito buscó identificar cuáles son las creencias que afectan su comportamiento y desempeño académico. Para ello se realizó una investigación documental y un análisis de información recogida desde los años 2020 hasta 2024, de fuentes y bases de datos con rigor científico: Redalcy, Dialnet, Google Académico, entre otras. Se seleccionaron 12 investigaciones de las cuales surgieron las categorías de análisis como creencias empoderantes, patrones de comportamiento e influencia de la familia. El estudio propone intervenciones pedagógicas desde la Neurociencia para reprogramar patrones de comportamiento a fin de mejorar el comportamiento y el desempeño académico de los estudiantes.

Palabras clave:
creencias, subconsciente, neurociencia, aprendizaje, patrones de comportamiento.

INTEGRATING THE SUBCONSCIOUS INTO TEACHING: CREATING LEARNING CONNECTIONS FOR THE FUTURE.

ABSTRACT

The beliefs that students hold deep within their subconscious—regarding themselves, their environment, their teachers, or their families—affect their behavior and academic performance in multiple ways, many of which remain unknown to educators. This article emerged from that gap in understanding, aiming to identify the subconscious beliefs that influence student behavior and learning outcomes. To achieve this, a documentary research was conducted, along with an analysis of data collected between 2020 and 2024 from scientifically rigorous sources and databases, including Redalyc, Dialnet, and Google Scholar, among others. Twelve studies were selected, from which the main categories of analysis emerged: empowering beliefs, behavior patterns, and family influence. The study proposes pedagogical interventions based on Neuroscience to reprogram behavioral patterns in order to improve students' conduct and academic performance.

Key words:
flexible educational models, rural sector, over the age of majority.

INTÉGRATION DU SUBCONSCIENT DANS L'ENSEIGNEMENT: CRÉER DES CONNEXIONS D'APPRENTISSAGE POUR L'AVENIR.

RÉSUMÉ

Les croyances que les élèves portent en elles, profondément enracinées dans leur subconscient — à propos d'elles-mêmes, de leur environnement, de leurs enseignants ou de leur famille — influencent leur comportement et leur performance académique de multiples façons, dont beaucoup restent encore inconnues des enseignants. C'est à partir de cette constatation qu'est né le présent article, dont l'objectif est d'identifier les croyances qui affectent leur comportement et leur rendement scolaire. Pour ce faire, une recherche documentaire a été menée, accompagnée d'une analyse d'informations recueillies entre 2020 et 2024, à partir de sources et bases de données scientifiques rigoureuses telles que Redalyc, Dialnet, Google Scholar, entre autres. Douze études ont été sélectionnées, donnant lieu à trois grandes catégories d'analyse : croyances responsabilisantes, schémas de comportement et influence de la famille. L'étude propose des interventions pédagogiques basées sur les Neurosciences afin de reprogrammer les schémas de comportement dans le but d'améliorer la conduite et la performance scolaire des élèves.

Mot clefes:
croyances, subconscient, neurosciences, apprentissage, schémas de comportement.

I. INTRODUCCIÓN

Las creencias son uno de los pilares fundamentales en el desarrollo, formación y definición de la personalidad de los estudiantes, detrás de estas, se encuentra qué tan preparados están los niños para afrontar las adversidades y retos que trae consigo la escuela y el contexto al cual se enfrentan. El proceso educativo es un escenario al que estos confrontan y de acuerdo con lo equipado que estén a nivel de creencias, así mismo se define su desempeño y sus patrones de comportamiento. Según Nursalam et al., (2020), La calidad de vida relacionada con la salud mejora significativamente cuando se integran modelos de empoderamiento basados en creencias, destacando la influencia de factores familiares, servicios de salud y percepciones individuales para transformar patrones limitantes en empoderantes.

Un niño que es amenazado, maltratado, humillado, abandonado, lastimado o víctima de cualquier forma de maltrato, es condicionado a nivel subconsciente, en consecuencia, un niño en estas condiciones presentará dificultades en su aprendizaje, en su comportamiento con los demás, y en su nivel de autoestima, entre otras posibilidades, debido a que el mensaje interno que él constantemente se está transmitiendo es un mensaje de limitación, de no puedo, de no soy capaz, de no lo merezco, de no lo valgo, por tanto su motivación difiere en gran medida y a extremo de las capacidades expresadas por niños quienes han crecido en un ambiente favorable, lleno de estímulos positivos y recompensas que aumentan su confianza interior y favorecen la creación de hábitos positivos que marcan el sendero por el cual transitar en la vida.

Las creencias forman patrones de comportamientos positivos y negativos según su naturaleza y en el ámbito educativo han sido objeto de estudio durante décadas, ya que desempeña un papel fundamental en el desarrollo integral de los estudiantes. (Alañón, M. M. P. (2016), Araya-Pizarro, Sebastián C., & Espinoza Pastén, Laura. (2020)). Estos patrones, que en gran medida operan de manera subconsciente, influyen significativamente en la forma en que los estudiantes se comportan, interactúan y aprenden.

En el contexto de instituciones educativas rurales y de bajos recursos, el desafío de entender y modificar las creencias que generan estos patrones de comportamiento es aún más apremiante debido a las condiciones socioeconómicas adversas y los limitados recursos disponibles. Por lo tan-

to, este estudio se centra en la identificación y análisis de dichos patrones de comportamiento y en las posibles creencias limitantes de los estudiantes de sexto grado, con el fin de proponer estrategias que les permitan reprogramar el subconsciente para mejorar tanto el rendimiento académico como su comportamiento social.

El comportamiento problemático y la falta de hábitos de estudio de los estudiantes en las Instituciones Educativas pueden estar vinculados a múltiples factores. Entre ellos, se destaca la influencia de un entorno socioeconómico que no favorece el desarrollo de prácticas educativas positivas, la escasa presencia de modelos de comportamiento adecuados dentro del núcleo familiar, social y una percepción negativa o desmotivada hacia la escuela y el aprendizaje. Según Prada-Núñez et al. (2020), el ambiente escolar y los hábitos de estudio son determinantes clave en el rendimiento académico, destacando cómo creencias y prácticas adecuadas pueden fomentar resultados significativos en la formación estudiantil. Todo esto es una cuna que favorece la creación de patrones de comportamientos subconscientes que se manifiestan en la falta de disciplina, resistencia a la autoridad, problemas de socialización con sus pares, y una baja capacidad para mantenerse enfocados en sus tareas académicas.

Este estudio busca abordar un aspecto esencial en la formación educativa: los patrones subconscientes y las creencias que, a menudo, escapan al control consciente tanto de los estudiantes como de los educadores, pero que ejercen una influencia poderosa sobre el comportamiento y el rendimiento académico.

La neurodidáctica, como rama de la pedagogía fundamentada en las neurociencias, ofrece un marco teórico y práctico que redefine la enseñanza al considerar los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje. Este enfoque no solo mejora la comprensión de cómo el cerebro procesa la información, sino que también fomenta la autorregulación y autonomía de los estudiantes, pilares esenciales para un aprendizaje significativo y duradero. Estudios recientes han evidenciado que metodologías centradas en la neurodidáctica, al incorporar elementos como la motivación, la atención y la memoria, permiten a los alumnos desarrollar competencias que trascienden los contenidos curriculares, habilitándolos para aprender de manera constante y autónoma en cualquier contexto. Estos hallazgos destacan la relevancia de integrar prácticas innovadoras en el aula, promoviendo cambios conductuales y cognitivos que optimicen el aprendizaje a nivel individual y colectivo (Muchiut et al., 2018).

Al ampliar e indagar sobre las teorías presentes de la Neurociencia, la epigenética entre otras ciencias y disciplinas, se generan aportes para propiciar cambios en las dinámicas de las clases, en las metodologías abordades por los maestros y en la forma como los estudiantes están percibiendo los procesos de aprendizaje y de socialización dentro y fuera de las aulas de clase.

Esta situación genera los siguientes interrogantes: ¿Cómo afecta la presencia de estudiantes con patrones de comportamientos hostiles y liderazgo negativo a la autoestima y vulnerabilidad de sus compañeros en el contexto escolar?, ¿Qué estrategias y programas de intervención son más efectivos para abordar los problemas sociales y de autoestima en el entorno escolar?, ¿Qué factores externos, como el entorno familiar, social o cultural, influyen en la formación de estos patrones subconscientes?, ¿Cómo influyen estos patrones subconscientes en el comportamiento académico y social de los estudiantes dentro del entorno escolar?, ¿De qué manera los docentes pueden contribuir a la modificación de estos patrones de comportamiento a nivel subconsciente y fomentar la creación de patrones de comportamiento positivos?

Para concluir, el objetivo de esta investigación es resolver los interrogantes al comprender las teorías y propiciar un acercamiento a los nuevos conocimientos entorno al cerebro, su funcionamiento y la forma en la que los estudiantes aprenden, de esta manera se podrá favorecer los procesos de aprendizaje de manera duradera y potenciar habilidades sociales y emocionales que traen consigo mejoras significativas en el comportamiento, la disciplina, y el rendimiento académico de los estudiantes, lo que tendría un impacto positivo tanto en sus vidas individuales como en la comunidad escolar en general.

II. MATERIALES Y MÉTODO

El presente estudio de carácter documental tiene como eje central la reprogramación de patrones de comportamiento a nivel subconsciente, utilizando el Método Integra como estrategia de interiorización de creencias y metodología de aprendizaje. La investigación se desarrolla con base al análisis de información e investigaciones relacionadas con la Neurociencia, la Epigenética, la Física Cuántica y el Neuroaprendizaje. Tomando como base para el

estudio, los estudiantes de sexto grado de tres instituciones educativas, quienes tienen entre 10 y 15 años. El objetivo es examinar el impacto del Método Integra en la reprogramación de creencias limitantes que afectan el rendimiento académico y el desarrollo personal.

Egan, L. A. V., Gutiérrez, M. A., Santiago, R. V., & Fernández, M. Á. L. (2016), señalan que "La Programación Neurolingüística propone un marco de referencia para abordar diferentes problemáticas como son los niveles neurológicos". El tipo de investigación se inscribió en el enfoque cualitativo y se desarrolló bajo un diseño documental. Para la metodología, se utilizó un método analítico-sintético. Urbina, E. C. (2020). A través del análisis documental, se extrajo información de diversas fuentes primarias y secundarias. Posteriormente, esta información se sintetizó con el fin de generar una visión integral sobre la reprogramación subconsciente en adolescentes y la efectividad del Método Integra como herramienta de transformación personal y académica.

Para las técnicas utilizadas en el proceso de investigación se incluyó una revisión sistemática de literatura como técnica central, a fin de identificar, evaluar y sintetizar las publicaciones académicas y estudios previos más relevantes. Munarriz, B. (1992). Los instrumentos empleados fueron fichas bibliográficas, que se utilizaron para registrar información clave de los documentos analizados, como los autores, título, año de publicación y un resumen de los principales hallazgos. Estas fichas permitieron organizar de manera clara y ordenada la información recolectada.

Matrices de análisis de contenido: Se emplearon para categorizar la información obtenida de los documentos según los principales temas de interés, como la reprogramación subconsciente, la metodología del Método Integra y el impacto de la reprogramación en el comportamiento de los estudiantes de grado sexto.

El primer paso consistió en la búsqueda y selección de estudios, artículos científicos, libros y documentos relevantes relacionados con la reprogramación subconsciente, el Método Integra y el comportamiento de los adolescentes en el contexto escolar. Las bases de datos académicas utilizadas incluyeron Google Scholar, Redalyc y Scielo. Se priorizaron fuentes publicadas en los últimos diez años para asegurar la actualidad de los hallazgos. Una vez identificadas 40 fuentes, se llevó a cabo un análisis detallado de cada documento utilizando las fichas bibliográficas. Este análisis permitió extraer los conceptos clave, los enfoques metodológicos utilizados en estudios previos y los resultados relacionados con la reprogramación subconsciente. Se prestó especial atención a 15 estudios que incluían a adolescentes en contextos escolares, con el fin de mantener la coherencia entre la población teórica y los datos obtenidos.

En cuanto al protocolo aplicado en la revisión sistemática, este se estructuró en cuatro fases fundamentales: (1) definición del problema de investigación y preguntas clave, enfocadas en los efectos del Método Integra en la reprogramación subconsciente de adolescentes; (2) establecimiento de criterios de inclusión y exclusión para seleccionar únicamente estudios relevantes, como aquellos realizados en contextos escolares con población adolescente; (3) evaluación crítica de las fuentes mediante herramientas como listas de chequeo y guías de calidad para garantizar la validez y confiabilidad de los datos; y (4) síntesis cualitativa de los resultados, integrando hallazgos que aportaran evidencia significativa sobre el impacto del Método Integra en el desarrollo personal y académico de los estudiantes. Este protocolo aseguró la rigurosidad del análisis y la consistencia metodológica en todo el proceso de revisión sistemática.

Tabla 1. Documentos y fuentes consultadas, revisadas e identificación de las que aplican por su relevancia y contenido en el desarrollo de esta investigación.

Documentos consultados	***Año de publicación***	***Investigaciones locales***	***Investigaciones internacionales***	***Investigaciones descartadas***	***Investigaciones seleccionadas***
Google scholar	*2020 - 2024*	*15*	*22*	*20*	*17*
Redalcy		*13*	*4*	*15*	*2*
Red de repositorios de acceso abierto		*16*	*6*	*24*	*6*
Scielo		*15*	*4*	*9*	*4*
Total de investigaciones		*59*	*36*	*103*	*29*

La información recolectada fue organizada en matrices de análisis, que se estructuraron en torno a tres categorías principales: (a) el impacto del Método Integra en el comportamiento y las creencias de los adolescentes, (b) la relación entre la reprogramación subconsciente y el rendimiento académico, y (c) estrategias pedagógicas basadas en la reprogramación subconsciente. Esta categorización facilitó el proceso de comparación y síntesis de los hallazgos, Barbosa Chacón, J. W., Barbosa Herrera, J. C., & Rodríguez Villabona, M. (2013).

Tabla 2. Documentos seleccionados como materia principal en la identificación de categorías y aspectos relevantes.

Autor	*Año*	*Titulo*	*Nivel de investigación*	*Objetivo*	*Metodología*	*Resultados*
Virginia Carbonell Miralles	*2023*	*Aplicación de la reprogramación neuromotriz a una técnica deportiva"*	*Doctorado*	*Evaluar la eficacia de la reprogramación neuromotriz en el rendimiento deportivo*	*Experimental, cuantitativa*	*Los métodos de reprogramación neuromotriz tienen el potencial de mejorar la técnica y rendimiento en deportistas*
Johan Cools	*2022*	*"Counter-Hacking the Subconscious Mind"*	*Académico*	*Desarrollar una metodología para contrarrestar las influencias negativas del subconsciente*	*Analítica*	*Propone técnicas para mejorar la coherencia mental y reducir el impacto negativo de los medios*
Lady Alexandra Morales-Morales, Yajayra Jacqueline Lucio-Ramos	*2022*	*"Plasticidad cerebral y gamificación en el proceso de enseñanza aprendizaje"*	*Académico*	*Analizar el impacto de la gamificación y plasticidad cerebral en la enseñanza*	*Revisión documental*	*La gamificación y plasticidad cerebral son esenciales para la motivación y aprendizaje significativo*
Guido Capaldo et al.	*2021*	*Efficacy Beliefs, Empowering Leadership, and Project Success in Public Research Centers"*	*Académico*	*Analizar la relación entre liderazgo, autoeficacia y éxito de proyectos en centros de investigación*	*Cuantitativa, correlacional*	*La autoeficacia y el liderazgo empoderador influyen positivamente en el éxito y la satisfacción en proyectos académicos*
Athanasios Drigas, Eleni Mitsea	*2021*	*"Neuro-Linguistic Programming & VR via the 8 Pillars of Metacognition*	*Académica*	*Explorar la relación entre PNL y la metacognición y su aplicación en VR*	*Revisión bibliográfica*	*La realidad virtual permite un entorno óptimo para técnicas de programación neurolingüística*

Alina Ponce	*2021*	*"Una actitud de mente positiva"*	*Reseña bibliográfica*	*Crear conciencia sobre la autoayuda y el desarrollo personal a través de una actitud positiva*	*Documental, descriptiva, analítica*	*La mente puede programarse y reprogramarse con una actitud positiva, lo cual afecta los patrones mentales hacia metas y sueños*

Finalmente, se realizó una síntesis de los hallazgos, integrando la información extraída de las diversas fuentes. Se identificaron los principales patrones y conclusiones en relación con la reprogramación de patrones de comportamiento a través del Método Integra, y se discutió su aplicabilidad en el contexto de los estudiantes de sexto grado.

Consideraciones éticas

Dado que la investigación fue de tipo documental, no involucró contacto directo con seres humanos ni la aplicación de experimentos o encuestas. Sin embargo, se mantuvo un estricto respeto por los derechos de autor y la propiedad intelectual de las fuentes utilizadas. Se garantizó la correcta citación y referencia de todos los documentos analizados, de acuerdo con las normativas internacionales de investigación.

III. RESULTADOS

Luego de explorar, revisar, y analizar los documentos encontrados que cumplían con los criterios de búsqueda relacionados directamente con las palabras claves y las categorías identificadas se procedió a realizar la categorización de los documentos que tienen en común información relacionada con la categoría emergente, esto es patones de comportamiento, salud emocional, influencia del entorno familiar y socioecomico, reprogramación mental y estrategias didácticas.

Tabla 3. Categoría patrones de comportamiento académico.

Categorías	***Autor***	***Contribución***
Patrones de comportamiento académico	*Bravo-Andrade, H. R., Ruvalcaba-Romero, N. A., Orozco-Solís, M. G., & Macías-Espinoza, F. (2020)*	*Este estudio cualitativo identifica factores individuales de riesgo, como la depresión y el manejo inadecuado de emociones, y factores protectores, como la resolución de problemas, el optimismo y la autoestima, en adolescentes frente al suicidio. Aporta un análisis profundo desde las perspectivas de estudiantes, profesores y terapeutas, ofreciendo recomendaciones para programas preventivos enfocados en fortalecer estos factores protectores.*

De acuerdo con la información que se obtuvo con relación a esta categoría, los patrones de comportamiento obedecen en su mayoría a respuestas emocionales de experiencias que han sido creadas por las personas y que, al activarse de manera emocional, representan una forma de responder ante las amenazas del entorno. Estos estímulos son que pueden ser de naturaleza consciente o inconsciente son el verdadero problema a resolver al interior de las aulas de clases, puesto que no se sabe con precisión que tipo de emoción dispara la necesidad del patrón de comportamiento.

Tabla 4. Patrones de comportamiento social e interpersonal.

Categoría	***Autor***	***Contribución***
Patrones de comportamiento social e interpersonal	*Carrillo Cruz, C. E. (2020)*	*La investigación de Carrillo Cruz explora el uso de un filtro afectivo positivo, mediado por el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, para modificar conductas negativas en niños*

		con discapacidad. Esta propuesta combina enfoques de neuroeducación y plasticidad cerebral, mostrando cómo los estímulos emocionales pueden promover conexiones neuronales y mejorar las habilidades interpersonales en contextos educativos inclusivos

Es fundamental abordar y trabajar sobre los patrones de comportamiento social porque estos constituyen la base de la interacción humana y determinan la calidad de las relaciones interpersonales y el bienestar colectivo. La investigación de Carrillo Cruz demuestra cómo el uso de enfoques innovadores, como el filtro afectivo positivo, puede no solo modificar conductas negativas, sino también fortalecer habilidades sociales y emocionales esenciales, especialmente en contextos inclusivos. Esto no solo beneficia a los individuos directamente involucrados, sino que también contribuye a crear entornos educativos y sociales más equitativos y armoniosos, donde todos puedan desarrollarse plenamente.

Tabla 5. Categoría salud y bienestar físico y emocional

Categoría	***Autor***	***Contribución***
Salud y bienestar físico y emocional	*Shalini, H. E., Shreevathsa, & Shanbhag, A. (2019).*	*Este estudio examina cómo los principios tradicionales del Ayurveda, como Ahara (dieta), Vihara (estilo de vida) y Sadvritta (códigos éticos), pueden ser reinterpretados y validados a través de la ciencia emergente de la epigenética. La investigación destaca cómo factores ambientales, hábitos y elecciones de vida influyen en la expresión genética, promoviendo la prevención de enfermedades y la salud óptima mediante la integración de perspectivas contemporáneas con conocimientos ancestrales.*

Es crucial abordar y trabajar sobre la salud y el bienestar físico y mental porque estos no solo determinan la calidad de vida, sino que también influyen directamente en la prevención de enfermedades y en la longevidad. Estudios como el que integra principios del Ayurveda con la epigenética evidencian que hábitos y elecciones de vida saludables pueden modificar la expresión genética para promover el bienestar integral. Al unir el conocimiento ancestral con avances científicos, se abren caminos efectivos para entender y mejorar la relación entre nuestro entorno, nuestras decisiones diarias y nuestra salud global, reforzando la necesidad de un enfoque holístico para el cuidado personal.

Tabla 6. Categoría salud y bienestar físico y emocional desde la postura de Cools, J(2022)

Categoría	***Autor***	***Contribución***
Salud y bienestar físico y emocional	*Cools, J. (2022).*	*Este capítulo analiza cómo los medios de comunicación masivos pueden influir negativamente en la percepción humana al propagar patrones de pensamiento y creencias erróneas. Propone una metodología innovadora para contrarrestar estos efectos a través de la neuroplasticidad, la coherencia del ritmo cardíaco y herramientas educativas como juegos de psicología ecológica, fomentando emociones positivas y fortaleciendo la percepción colectiva frente a la toxicidad mediática.*

Es importante trabajar sobre la salud y el bienestar físico y mental porque la exposición constante a influencias negativas, como las creencias erróneas propagadas por los medios de comunicación masivos, puede deteriorar significativamente el equilibrio emocional y cognitivo de las personas. Estudios que integran estrategias como la neuroplasticidad y herramientas educativas innovadoras demuestran que es posible contrarrestar estos efectos al fomentar emociones positivas y fortalecer percepciones colectivas saludables. Esto subraya la necesidad de abordar de manera integral las influencias externas que impactan la salud mental, creando espacios donde los individuos puedan desarrollar resiliencia y bienestar frente a las adversidades mediáticas.

Tabla 7. Categoría influencia del entorno familiar y socioeconómico

.

Categoría	***Autor***	***Contribución***
Influencia del entorno familiar y socioeconómico	*Larraz Rábanos, N., Urbon Ladrero, E., Antoñanzas, J. L., & Salavera, C. (2020)*	*Este estudio analiza la relación entre la satisfacción familiar, la inteligencia emocional (IE) y la agresividad en adolescentes. Los resultados muestran que una mayor satisfacción con la familia está asociada con un mejor manejo de la ira y un uso más eficaz de las habilidades emocionales, sugiriendo que el fortalecimiento de los vínculos familiares puede ser clave para reducir comportamientos agresivos y promover el desarrollo emocional saludable en jóvenes.*

La influencia del entorno familiar y socioeconómico es fundamental para la salud y el bienestar físico y mental, especialmente en etapas de desarrollo como la adolescencia. Estudios que analizan la relación entre la satisfacción familiar y la inteligencia emocional demuestran que los vínculos familiares sólidos no solo mejoran el manejo de emociones como la ira, sino que también reducen comportamientos agresivos. Esto resalta la importancia de fortalecer las relaciones familiares y de considerar el impacto del contexto socioeconómico en la construcción de entornos que favorezcan el desarrollo emocional saludable y una convivencia armónica en la sociedad.

Tabla 8. Categoría patrones subconscientes y de reprogramación mental.

Categoría	***Autor***	***Contribución***
Patrones subconscientes y de reprogramación mental	*González, M. S. (s.f.)*	*El documento analiza el origen de los patrones de comportamiento constructivos y destructivos, destacando cómo las experiencias vividas y observadas, junto con las reacciones individuales, forman la base de estos patrones. Aporta una comprensión integral de los componentes emocionales, cognitivos, conductuales y fisiológicos que determinan estas tendencias, proporcionando herramientas para fomentar conductas constructivas en el desarrollo personal y social.*
	Carbonell Miralles, V. (2023).	*La investigación evalúa la eficacia del método Allyane como herramienta de reprogramación neuromotriz en el aprendizaje y perfeccionamiento técnico en deportes. A través de un diseño experimental, se demuestra cómo este método puede impactar positivamente la estabilidad y precisión de movimientos técnicos, destacando su potencial para optimizar el rendimiento deportivo de manera más rápida y eficiente en comparación con métodos tradicionales.*

Abordar los patrones de comportamiento de los estudiantes desde la reprogramación mental es crucial porque estos patrones, formados por experiencias vividas, observadas y reacciones individuales, moldean sus acciones, aprendizajes y relaciones. Al intervenir a nivel subconsciente, se pueden transformar conductas destructivas en constructivas, optimizando el desarrollo emocional, cognitivo y social. Métodos como Allyane demuestran que la reprogramación puede generar cambios significativos en habilidades técnicas y comportamentales, lo que sugiere su potencial para mejorar no solo el rendimiento académico y deportivo, sino también la estabilidad emocional y la calidad de vida de los estudiantes.

Tabla 9. Categoría. Estrategias pedagógicas y transformación educativa.

Categoría	*Autor*	*Contribución*
Estrategias pedagógicas y transformación educativa	*Drigas, A., & Mitsea, E. (2021).*	*Este artículo explora cómo la programación neurolingüística (PNL) se integra con modelos de metacognición y realidad virtual (VR) para promover el cambio conductual, la reprogramación subconsciente y el desarrollo de habilidades metacognitivas. Propone un modelo por capas que combina PNL y VR como herramientas para trascender limitaciones, aumentar el rendimiento cognitivo y fomentar un estado elevado de conciencia.*

	Coventry, P. (2022).	*Este estudio analiza cómo la ansiedad en el lugar de trabajo afecta la productividad y la salud mental de los empleados, destacando la eficacia de la hipnoterapia como intervención subconsciente para aliviar la ansiedad. Utilizando métodos mixtos, la investigación explora percepciones y barreras hacia la hipnoterapia en entornos laborales, proponiendo estrategias para superar la desinformación y mejorar su adopción como solución viable en programas de bienestar mental. Developments in Subconscious Solutions.*
	Esteves Fajardo, Z., Chenet Zuta, M. E., Pibaque Ponce, M. S., & Chávez Rocha, M. L. (2020).	*Este estudio aborda la relación entre estilos de aprendizaje, superdotación intelectual y talento humano en estudiantes universitarios. Resalta la importancia de implementar tutorías diferenciadas y personalizadas para potenciar el desarrollo de las capacidades excepcionales de los estudiantes, enfatizando la necesidad de adaptar el currículo y las estrategias pedagógicas para maximizar el rendimiento académico y personal de los estudiantes con altas capacidades.*

Desarrollar estrategias escolares que introduzcan el subconsciente en el aula es fundamental para maximizar el aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes. Integrar herramientas como la programación neurolingüística (PNL) y la realidad virtual (VR) permite trascender limitaciones cognitivas, promoviendo un estado elevado de conciencia y habilidades metacognitivas que potencian el rendimiento académico. La investigación sobre hipnoterapia subraya cómo las intervenciones subconscientes pueden transformar barreras emocionales, como la ansiedad, en factores que favorecen la productividad y el bienestar, aplicándose también al entorno educativo. Además, personalizar las estrategias pedagógicas según estilos de aprendizaje y capacidades excepcionales, como se destaca en el estudio sobre superdotación intelectual, fomenta el desarrollo pleno de los estudiantes al aprovechar su potencial único. Estas estrategias no solo mejoran la efectividad del proceso educativo, sino que también preparan a los estudiantes para afrontar los desafíos emocionales y sociales fuera del aula.

III. DISCUSIÓN

En este artículo se pone de manifiesto el análisis de los patrones de comportamiento que presentan los estudiantes en diferentes escenarios en los que se desenvuelven, así, como los cambios que pueden darse a nivel emocional al empoderarlos a través de procesos de reprogramación subconsciente, de esta manera, se relaciona a continuación los resultados de los hallazgos en 6 categorías mayores que abarcan el encuentro y análisis de las palabras claves resaltadas en este trabajo y que responden a los interrogantes de esta investigación de tipo documental.

Reprogramación subconsciente: Se refiere a las técnicas que buscan modificar el comportamiento y los hábitos a través de la repetición de afirmaciones y visualizaciones subconscientes, aprovechando la plasticidad cerebral. En este aspecto que resulta relevante se pretende responder al interrogante ¿De qué manera los docentes pueden contribuir a la modificación de estos patrones de comportamiento a nivel subconsciente y fomentar la creación de patrones de comportamiento positivos?, puesto que los docentes son una de las piezas más importantes en el rompecabezas del proceso de formación al interior de las aulas de clase. Estos pueden contribuir a la modificación de patrones de comportamiento a nivel subconsciente y fomentar la creación de patrones positivos utilizando estrategias que aprovechen la neuroplasticidad y la coherencia emocional. Según Cools (2022), al emplear prácticas como la meditación, el uso de juegos educativos basados en la psicoecología y la creación de experiencias emocionales positivas, los docentes pueden reprogramar el subconsciente de los estudiantes. Estas estrategias generan estados de coherencia entre el corazón y el cerebro, promoviendo empatía, creatividad y resiliencia frente a influencias negativas, como las provenientes del entorno mediático.

Patrones de comportamiento: Estudia cómo los estudiantes de sexto grado desarrollan y mantienen conductas, y cómo la intervención subconsciente puede moldear estos patrones de manera efectiva, la intención de responder a la pregunta ¿Cómo afecta la presencia de estudiantes con patrones de comportamientos

hostiles y liderazgo negativo a la autoestima y vulnerabilidad de sus compañeros en el contexto escolar? La presencia de estudiantes con patrones de comportamiento hostiles y liderazgo negativo puede impactar de manera significativa la autoestima y la vulnerabilidad de sus compañeros en el contexto escolar. Según González, los patrones de comportamiento destructivos, como la crítica negativa, la agresividad o el resentimiento, generan un ambiente de inseguridad y tensión que mina la confianza y autoimagen de quienes los rodean. Estos comportamientos no solo inhiben el desarrollo emocional positivo, sino que también perpetúan un ciclo de vulnerabilidad y aislamiento, limitando el bienestar colectivo y el aprendizaje colaborativo.

Según Mayorga-Jácome y Rosero-Morales (2020), la Programación Neurolingüística POPS puede ser una herramienta eficaz para intervenir en estas dinámicas al fomentar habilidades sociales, mejorar la comunicación interpersonal y reconfigurar patrones de comportamiento, promoviendo un ambiente escolar más positivo y colaborativo.

Estrategias pedagógicas basadas en el subconsciente: Análisis de metodologías que integran técnicas de reprogramación subconsciente en el currículo para mejorar el rendimiento académico y personal. A esto al respecto se pretende responder al interrogante ¿qué estrategias y programas de intervención son más efectivos para abordar los problemas sociales y de autoestima en el entorno escolar?, encontrando que los programas de intervención más efectivos para abordar problemas sociales y de autoestima en el entorno escolar se basan en estrategias que integren el estilo de aprendizaje de los estudiantes con prácticas pedagógicas funcionales. Según Marsiglia-Fuentes et al. (2020), los docentes pueden implementar programas que combinen dinámicas grupales, debates argumentados, y actividades prácticas que involucren tanto el trabajo en equipo como la contextualización en problemas reales. Estas estrategias fomentan la participación y la cohesión social, mejorando la percepción de los estudiantes sobre sí mismos y su entorno.

También y según Pombo (2021), Los programas de intervención efectivos para abordar problemas sociales y de autoestima en el entorno escolar deben centrarse en la reprogramación de creencias limitantes y el fortalecimiento de valores personales herramientas como actividades de reflexión diaria y el uso de elementos simbólicos (como las pañoletas) ayudan a reforzar nuevas narrativas positivas y empoderadoras. Estas estrategias permiten que los estudiantes transformen su percepción de sí mismos y su entorno, promoviendo un ambiente de inclusión y desarrollo personal.

Neuroplasticidad y aprendizaje: Se basa en el concepto de que el cerebro puede moldearse y adaptarse con nuevas experiencias, creando rutas neuronales que promueven el aprendizaje más efectivo. Con esta categoría se intenta dar respuesta al interrogante ¿qué factores externos, como el entorno familiar, social o cultural, influyen en la formación de estos patrones subconscientes? Los factores externos, como el entorno familiar, social y cultural, tienen un impacto significativo en la formación de patrones subconscientes en los adolescentes. La familia, como núcleo primario de socialización, influye en la autopercepción y en la regulación emocional a través de la comunicación y los modelos de comportamiento observados. Asimismo, el contexto social y cultural contribuye mediante normas, valores y expectativas que moldean las interacciones emocionales y sociales de los jóvenes. Estos factores pueden facilitar o limitar el desarrollo de habilidades intrapersonales e interpersonales esenciales, afectando directamente la capacidad de los adolescentes para enfrentar desafíos emocionales y académicos (Cáceres Mesa, García Cruz, & García Robelo, 2020).

La neurociencia y el neuroaprendizaje son fundamentales para la formación de patrones de aprendizaje, ya que permiten comprender cómo el cerebro procesa, almacena y recupera información, favoreciendo estrategias educativas basadas en la plasticidad cerebral. Estas disciplinas integran conocimientos sobre las conexiones neuronales y las respuestas emocionales, esenciales para crear entornos de aprendizaje efectivos que estimulen el sistema límbico y fomenten la adaptación y el desarrollo cognitivo, incluso en contextos de desafíos como la discapacidad (Carrillo Cruz, 2020).

Impacto emocional en el aprendizaje: Evalúa cómo las emociones, a través de patrones subconscientes, afectan el rendimiento académico y cómo pueden ser reguladas para maximizar el aprendizaje. La implementación de estrategias para abordar el impacto de las emociones en el proceso de aprendizaje es esencial, ya que estas influyen directamente en la capacidad de los estudiantes para construir relaciones interpersonales y desarrollar habilidades sociales. Según el estudio de Morán-Cuastumal y Ortiz-Cerón (2020), la gestión emocional y las relaciones interpersonales juegan un papel crucial

en el desarrollo integral de los adolescentes, impactando su éxito académico, ajuste psicológico y bienestar general. Esto subraya la necesidad de integrar el componente emocional en los currículos educativos para potenciar la formación de habilidades esenciales para la vida.

La motivación y la inteligencia emocional son pilares fundamentales en el desarrollo integral de los estudiantes, ya que influyen directamente en su bienestar psicológico, compromiso académico y habilidades emocionales. Incorporar estrategias como la reprogramación subconsciente en el aula puede potenciar estos aspectos, ayudando a los alumnos a regular sus emociones, mejorar su autoconciencia y fomentar una motivación autodeterminada. Estas prácticas permiten crear un ambiente educativo más inclusivo y adaptado a las necesidades emocionales de los estudiantes, contribuyendo a un aprendizaje más efectivo y significativo (Granero-Gallegos & Gómez-López, 2020).

Creencias de eficacia: Se analiza cómo las creencias que los estudiantes tienen sobre sus propias capacidades afectan su motivación y rendimiento. Este factor también está relacionado con la influencia de figuras de liderazgo, como maestros y padres, en la construcción de estas creencias. Al intentar responder el interrogante ¿cómo influyen estos patrones subconscientes en el comportamiento académico y social de los estudiantes dentro del entorno escolar? El estudio "Efficacy Beliefs, Empowering Leadership, and Project Success in Public Research Centers: An Italian–Polish Study" demuestra que los patrones subconscientes, como las creencias de autoeficacia y colectivas, influyen profundamente en el comportamiento académico y social al promover la confianza, la motivación y la cooperación. Estas creencias permiten a los estudiantes asumir roles de liderazgo, participar activamente en proyectos grupales y superar desafíos académicos, fomentando no solo un rendimiento elevado, sino también relaciones interpersonales positivas esenciales para la cohesión y el éxito colectivo (Capaldo et al., 2021).

IV. CONCLUSIONES

La revisión sistemática de esta investigación revela categorías que a su vez son divisibles en otras categorías más, algunas están relacionadas con la falta de conocimiento de los docentes con respecto a la mente y la forma en que esta ópera y pudiese ser reprogramado, otras tienen que ver con las teorías emergentes en torno a la mente y los mecanismos de ser empleados en el aula de clases por los docentes, como es el caso de la Neurociencia, la Epigenética y la Física Cuántica. De ser tenidas en cuenta y aplicadas a las estrategias de aprendizaje en las actividades que desarrollan los maestros se pudiese mejorar el aprendizaje de los estudiantes y potenciar el crecimiento personal.

Reprogramación subconsciente: los estudios y avances de la neurociencia, respaldan y reconocen la importancia de saber realizar procesos de reprogramación subconsciente como estrategia al interior de las aulas de clases puesto que posibilitan que los estudiantes diseñen como alternativa de mejora, herramientas que les permitan identificar las falencias que les impiden alcanzar sus objetivos y construir nuevas experiencias que los empoderen. Es crucial desarrollar como materia electiva el aprendizaje y reprogramación de la mente.

Patrones de comportamiento: Los patrones de comportamiento tal como fueron abordados en este estudió están determinado por las creencias y experiencias que los estudiantes tienen como raíz de experiencias adquiridos en su contexto familiar, personal, educativo e incluso por los medios de comunicación, estos han sido fijados y son la causa de los comportamientos y actitudes que se manifiestan como experiencias, pensamientos y formas de actuar en sociedad, al volvernos conscientes y corregirlos, estaremos en la capacidad de superar cualquier desafío que pudiese estar limitando nuestro verdadero potencial.

Estrategias pedagógicas basadas en el subconsciente: Si los maestros realizan actividades pedagógicas con estrategias que contemplen las emociones podrán experimentar con rapidez y facilidad como el desempeño de sus estudiantes mejora, y no solo su parte académica sino su comportamiento social, puesto que la estimulación emocional genera un interés real y crea neuro conexiones que amplían los estímulos positivos y favorecen la concentración.

Neuroplasticidad y aprendizaje: Los avances de la ciencia en los últimos años en torno al estudio del cerebro, han dado luces que permiten que el desarrollo de actividades en el proceso educativo sea más eficiente, duradero y ameno, la neurociencia abre las puertas para que estar en el aula de clase y fuera de ella se convierta en un camino de aprendizaje de nunca acabar, puesto que la información o procesos que se llevan a cabo hoy, son susceptibles de ser aprendidos, recordados y realizados en el tiempo. La plasticidad del cerebro enseña que nunca

es tarde para aprender y que entre más flexibles y abiertos al aprendizaje nos mostramos, más capacidad podremos desarrollar.

Impacto emocional en el aprendizaje: El impacto emocional en el aprendizaje es fundamental, ya que las emociones determinan cómo los estudiantes procesan, retienen y aplican la información. Incorporar el trabajo con el subconsciente en el aula permite modificar patrones de creencias limitantes, fortalecer la autoeficacia y fomentar emociones positivas que potencien el rendimiento académico y las habilidades sociales. Estrategias como la reprogramación subconsciente no solo facilitan la regulación emocional, sino que también generan confianza, motivación y cooperación, creando un entorno de aprendizaje más inclusivo, efectivo y alineado con las necesidades individuales y colectivas de los estudiantes.

Creencias de eficacia: Las creencias empoderantes son esenciales para transformar el aprendizaje en un proceso significativo y sostenible. Introducir el trabajo con el subconsciente en el aula como estrategia permite instalar creencias que refuercen la confianza en las propias capacidades, la motivación intrínseca y la cooperación. Estas creencias actúan como motores internos que potencian el rendimiento académico y promueven habilidades sociales clave, como el liderazgo y la resiliencia. Al fomentar un entorno educativo donde los estudiantes se sientan capaces y valiosos, se promueve no solo su éxito individual, sino también el crecimiento colectivo en el aula.

En términos generales, la integración del subconsciente como estrategia de aprendizaje en el aula es una herramienta revolucionaria respaldada por la neurociencia, la epigenética y la física cuántica. Este enfoque permite reprogramar patrones de comportamiento limitantes y potenciar creencias empoderantes, favoreciendo un aprendizaje más significativo y duradero. Al abordar las emociones, los docentes pueden generar un impacto profundo en cómo los estudiantes procesan y retienen la información, mejorando tanto su desempeño académico como su comportamiento social. La neuroplasticidad destaca que el cerebro es capaz de adaptarse y aprender en cualquier etapa, lo que refuerza la importancia de implementar estrategias pedagógicas basadas en el subconsciente. Estas estrategias no solo promueven habilidades como la confianza, el liderazgo y la resiliencia, sino que también fomentan la cooperación y el crecimiento colectivo en el aula, creando un entorno educativo más inclusivo y alineado con las necesidades de los estudiantes.

Recomendación: es imperativo que las instituciones educativas capaciten a los docentes en el uso de herramientas de reprogramación subconsciente y estrategias pedagógicas que consideren las emociones y los avances de la neurociencia. Además, se recomienda incluir como materia electiva el aprendizaje y reprogramación de la mente, lo que permitirá a los estudiantes desarrollar su potencial pleno y construir experiencias que los empoderen, preparándolos para enfrentar los desafíos de la vida de manera resiliente y efectiva.

REFERENCIAS

Acevedo León, D. F. (2020). Experiencias, valoraciones y significados de la escuela en jóvenes adolescentes de educación básica y media en una institución pública de Boyacá, voces y relatos de vida. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Y Tecnológica De Colombia) https://repositorio.uptc.edu.co/server/api/core/bitstreams/a6f01c60-721e-4309-86ba-58d9db1d208e/content

Bernal, G (2022). Modelo teórico pedagógico para el desarrollo de competencias emocionales en estudiantes de secundaria visto desde su contexto sociocultural. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493

Bertaux, D. (1999). El enfoque biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Proposiciones, 29, 197-225.

Caro, F. E (2021). Análisis de la relación entre la violencia del conflicto armado y la influencia en la calidad educativa en el municipio de Santa Fe de Antioquia. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/handle/10481/65309

Cerezo, F.; Sánchez, C.; Ruiz, C. y Arense, J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. Revista de Psico didáctica, vol. 20, núm. 1, enero-junio, 2015, pp. 139-155. Universidad del País Vasco/Euskal Herriko UnibertsitateaVitoria-Gazteis, España

Cifuentes, R. (2024). Los planes de educación en Colombia. El caso del Plan Especial para la Educación Rural en la región del Alto Duda, departamento del Meta (2016-2022) [disertación doctoral, Universidad Nacional de La Plata]. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2742

Chávez, E. (2023). Modelo teórico de formación docente, basado en competencias didácticas para la promoción del aprendizaje significativo y el fortalecimiento de la permanencia escolar, en estudiantes de educación básica. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador). https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1023

Dugan, T. (2024). Reimagining Rural Readiness: Examining Challenges of the Rural Working-class in Education. (Doctoral dissertation, Illinois State University). https://www.proquest.com/openview/46c502f7597435439a988cd44acb2080/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Departamento Nacional de Planeación (DNP) (2014). Misión Para La Transformación Del Campo. https://colaboracion.dnp.gov.co/cdt/estudios%20econmicos/2015ago6%20documento%20de%20ruralidad%20-%20ddrs-mtc.pdf

D'Aloisio, F. (2015). Escuela secundaria como formación personal para la vida ulterior: dignidad, éxito y ciudadanía un análisis comparativo de significaciones juveniles situadas en condiciones disímiles de vida y escolaridad. Revista Mexicana de Investigación Educativa, XX(67), 1131-1155

Edwards, J. (2024). Perceptions and Practices: Exploring How Educators Implement Universal Design for Learning in Higher Education Course Design and Teaching Methods (Doctoral dissertation, Fairleigh Dickinson University). https://www.proquest.com/openview/5dc1f0ac0c773eff2bc407dfac4f4b14/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Ferrer, A. T. (2008). Declaración Mundial sobre Educación para Todos:" satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje"(Jomtien, 1990) y Marco de Acción de Dakar (2000). Transatlántica de educación, (5), 83-94.

Gallo, G. P. N. (2024). Conflicto escolar, abordaje en la convivencia escolar en estudiantes de básica secundaria en Colombia. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/493 Gardner, H. (1983). Estados de ánimo: la teoría de las inteligencias múltiples. Nueva York: Basic Books.

Gutiérrez, G. C (2024). Didáctica no Parametral y Conciencia Histórica, dos Dimensiones Para Pensar la Educación Rural. (Tesis doctoral, Universidad Tecnológica De Pereira Colombia). https://repositorio.utp.edu.co/items/5e1766ef-29bc-4236-b776-67fe1da44d89

Guerrero, L. M (2022). Jóvenes que Retornan al Sistema de Educación y/o Formación: Un Análisis de su Curso de vida. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/handle/10481/76840

Gómez, J. C. (2022). Sentidos de la educación para la paz en narrativas de maestros en territorios de

conflicto armado colombiano. (Tesis doctoral, Universidad Distrital Francisco José de Calda Colombia). https://repository.udistrital.edu.co/items/c9bebbe7-0f6d-41cb-bad7-907c9d9ed60e

Jonas, A. A. (2023). An Improvement Science Case Study for Accelerating Recovery of Disrupted Learning Using Flexible Grouping. (Doctoral dissertation, The University of Nebraska-Lincoln). https://www.proquest.com/openview/fe834af89083b2eb3bedc1df0383e3e5/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Justice, L. A (2023). Factors Influencing African American Women to Attend a Rural Community College and Persist to an Associate Degree (Doctoral dissertation, Old Dominion University). https://www.proquest.com/openview/90c3e2668a332c14e9a573624f89a697/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

Leal, A. Z. (2018). Modelo de educación flexible y competencias multigrado en instituciones educativas rurales de los municipios no certificados del Valle del Cauca-Colombia. Educere, 22(71), 47-59.

Lizarazo, N. (2022). La incorporación social del estudiante rural colombiano con discapacidad intelectual en el marco de la educación inclusiva. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/497

López, Á. A. (2022). Comprensión de las experiencias educativas docentes de la escuela rural en la subregión Centro-Sur de Caldas Colombia. [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca España]. https://gredos.usal.es/handle/10366/150783

López, L. (2006). Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional. Revista Colombiana De Educación, (51).

Magro G, M. (2021). Competencias y habilidades para el desarrollo de la práctica docente en escuelas infantiles rurales multigrado. Estudio comparado entre México y España (Tesis doctoral, Universidad Camilo José Cela). http://repositorio.ucjc.edu/handle/20.500.12020/935

Ministerio de educación nacional, MEN (2016). Caminar en secundaria. https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Modelos-Educativos-Flexibles/340093:Caminar-en-secundaria

Muñoz, J. M. (2021). Constructos didácticos orientados al desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes con una educación de calidad para el sector rural. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/265

Naciones Unidas (2024). La Declaración del Milenio en 2000. https://research.un.org/es/docs/dev/2000-2015

Naciones Unidas (2024). Educación de calidad. https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad

Palacio, M. N., & Giraldo, C. O (2023). Emociones encarnadas a través del conflicto socioemocional en el proceso de Aprendizaje. (Tesis doctoral, Universidad Tecnológica de Pereira Colombia). https://core.ac.uk/download/pdf/595413024.pdf

Perfetti, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Coordinación de REDUC y la Universidad Pedagógica Nacional.

Pico, E. A. P. (2023). Constructos Teóricos Sobre La Motivación Escolar En Los Espacios Rurales Desde Los Aportes De Las Inteligencias Múltiples En Educación Secundaria De Colombia. [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/587

Pulido, B. M. (2022). Evaluación por competencias desde la práctica pedagógica en la educación básica secundaria. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/180

Ramírez, C. I. (2021). Fundamentos teóricos para una educación adecuada a las exigencias socioproductivas y los factores asociados a la deserción escolar. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/286

Rodríguez, Y. P. (2024). La evaluación del aprendizaje fundamentada en enfoques pedagógicos contemporáneos. (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). http://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/1261

González, L (2024). Construir currículos inclusivos a partir de la transformación de las prácticas. Un

camino para favorecer proyectos educativos con enfoque inclusivo. [Tesis doctoral, Universidad de los Andes Colombia]. https://repositorio.uniandes.edu.co/entities/publication/2c97a165-0b9a-4bdd-b815-6eb2596f2d94

Triana, A. (2018). La educación primaria rural colombiana: 1976-1994. En A Educação. Las Normales Rurales en México: un modelo educativo y un movimiento que se niegan a desaparecer (pp. 29-42).

UNESCO. (2020). Perspectivas de UNESCO y la OEI sobre la calidad de la educación. https://ie.ort.edu.uy/innovaportal/file/73018/I/perspectivas-de-unesco-y-oei-vaillant-rodriguez.pdf

Valderrama G, V. (2021). Las relaciones intergeneracionales en el espacio escolar. Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria (2017-2019) (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata Argentina). https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte2151

Velasco, Á. M. (2024). Fracaso escolar: Discursos, prácticas y sujetos escolares en Colombia (1994-2019). (Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador Venezuela). https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/89675/80735.pdf?sequence=4

Watson, J. M (2024). Novice Teachers' Preparation and Support in Navigating High School Inclusive Classrooms. (Doctoral dissertation, Fordham University). https://www.proquest.com/openview/fd8d97d32c5c599568c0e1e38425b19a/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y

IMPACTO DEL DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL EN LA SALUD MENTAL DENTRO DEL CONTEXTO EDUCATIVO.

Leidy Janeth Sosa Almanza
Universidad Pedagógica Experimental Libertador

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 24 - 33
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo es el producto de una revisión documental, cuyo objetivo es analizar cómo la inteligencia emocional y el desarrollo socioemocional influyen en el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes en el contexto educativo. Se fundamentó metodológicamente bajo una investigación cualitativa, utilizando un diseño de revisión documental que abarca artículos y trabajos de investigación publicados entre el 2020 y 2024; se aplicó un análisis temático para identificar las categorías de la información recopilada. Los resultados revelan tres categorías: la inteligencia emocional, la salud mental y el desarrollo socioemocional, las cuales son fundamentales en el desarrollo integral, la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Por último, se concluye que es necesario implementar programas de capacitación docente e integrar el desarrollo socioemocional en el currículo para el crecimiento integral de los estudiantes, promoviendo un ambiente educativo saludable y colaborativo.

Palabras clave:
desarrollo socioemocional, salud mental, inteligencia emocional, aprendizaje colaborativo.

IMPACT OF SOCIO-EMOTIONAL DEVELOPMENT ON MENTAL HEALTH WITHIN THE EDUCATIONAL CONTEXT.

ABSTRACT

This article is the result of a documentary review, aimed at analyzing how emotional intelligence and socio-emotional development influence students' well-being and academic performance in the educational context. It was methodologically based on qualitative research, using a documentary review design that covers articles and research papers published between 2020 and 2024; a thematic analysis was applied to identify the categories of the collected information. The results reveal three categories: emotional intelligence, mental health, and socio-emotional development, which are essential for integral development, school coexistence, and students' academic performance. Finally, it is concluded that it is necessary to implement teacher training programs and integrate socio-emotional development into the curriculum for the holistic growth of students, promoting a healthy and collaborative educational environment.

Key words:
socio-emotional development, mental health, emotional intelligence, collaborative learning.

IMPACT DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL SUR LA SANTÉ MENTALE DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF.

RÉSUMÉ

Cet article est le produit d'une revue documentaire, dont l'objectif est d'analyser comment l'intelligence émotionnelle et le développement socio-émotionnel influencent le bien-être et la performance académique des étudiants dans le contexte éducatif. Il est méthodologiquement fondé sur une recherche qualitative, utilisant un design de revue documentaire couvrant des articles et des travaux de recherche publiés entre 2020 et 2024 ; une analyse thématique a été appliquée pour identifier les catégories des informations collectées. Les résultats révèlent trois catégories : l'intelligence émotionnelle, la santé mentale et le développement socio-émotionnel, qui sont essentielles pour le développement global, la convivialité scolaire et la performance académique des étudiants. Enfin, il est conclu qu'il est nécessaire de mettre en place des programmes de formation pour les enseignants et d'intégrer le développement socio-émotionnel dans le programme scolaire pour la croissance intégrale des étudiants, en favorisant un environnement éducatif sain et collaboratif.

Mot clefes:
développement socio-émotionnel, santé mentale, intelligence émotionnelle, apprentissage collaboratif.

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos de los establecimientos educativos en Colombia es la salud mental y el manejo de las emociones, no sólo de los estudiantes sino de toda la comunidad educativa; para ello, la función del docente ocupa una tarea fundamental al momento de promover el bienestar y minimizar los problemas de salud mental. En la actualidad, es una necesidad fortalecer el desarrollo socioemocional, debido que es fundamental para el propio beneficio de los estudiantes y el bien común de todos los integrantes de los establecimientos educativos, pues favorece la resolución de problemas, siendo flexibles y creativos; afirmación que es consecuente con las teorías de inteligencia emocional de (Goleman,1995) y (Zimmerman,2000) quienes resaltan la importancia de estas habilidades para el éxito personal y académico, permitiendo mayor capacidad en los estudiantes para controlar las emociones y relaciones, contribuyendo un ambiente escolar colaborativo y positivo; razón por la cual se deben desarrollar competencias socioemocionales en las instituciones educativas de nuestro país y especialmente del municipio de Granada Meta, enseñándoles a integrar las emociones, la conducta y el pensamiento para que logren alcanzar sus metas, obtener la felicidad, suplir sus necesidades tanto individuales como sociales y puedan desarrollar competencias básicas para llevar una vida plena y saludable.

En este sentido, al relacionar la problemática con la teoría socioemocional, cuyo objetivo es el reconocimiento de las emociones personales y de los demás, es fundamental debido que favorece o debilita las relaciones sociales, que es lo que actualmente está ocurriendo con los miembros de las comunidades educativas de Colombia. De igual forma (Bisquerra, 2003, como se citó en Álvarez, 2020), afirma que "la educación emocional es una innovación educativa que se justifica en las necesidades sociales" (p.8). Afirmación, que reconoce que este tipo de educación contribuye al bienestar a partir del desarrollo integral de la persona, de ahí la importancia de fortalecer la dimensión socioemocional en la actualidad, educando en el control y manejo de las emociones para la comodidad y felicidad del ser humano.

Otros autores como Lagos, Soto y Vallejos (2016), han tratado de definir el aprendizaje socioemocional como una instancia que aumenta la capacidad de los niños y niñas de conocerse tanto a sí mismos como a los

demás, esto con el objetivo de poder usar esa información para su propio beneficio y del bien común en la resolución de problemas, siendo flexibles y creativos; razón por la cual es fundamental desarrollar competencias socioemocionales en las instituciones educativas, enseñando a integrar las emociones, la conducta y el pensamiento para que logren alcanzar sus metas, obtener la felicidad, suplir sus necesidades tanto individuales como sociales y puedan desarrollar competencias básicas para llevar una vida plena y saludable. Por consiguiente, guarda una estrecha relación el aprendizaje socioemocional con el aprendizaje colaborativo, debido que ambos buscan mejorar la interacción social y personal de los estudiantes, resolver problemas en conjunto y desarrollar habilidades interpersonales creando ambientes educativos inclusivos y empáticos. Por ende, una de las estrategias es el aprendizaje colaborativo, debido que promueve las buenas relaciones entre pares, facilita el aprendizaje, la participación, apoyando las habilidades, experiencias y conocimientos de las personas.

Según González (2022) es fundamental fortalecer los dos tipos de inteligencias emocionales, para escuchar los sentimientos propios y del otro, opiniones y expectativas de los demás, establecer acuerdos, tomar el liderazgo para resolver conflictos, adquirir confianza, influenciar decisiones, lograr metas y velar por el buen desempeño de las relaciones en un equipo, fortaleciendo de esta manera las competencias socioemocionales necesarias para gozar de una buena salud mental. En esa medida, es necesario incorporar estrategias desde el ámbito educativo para promover la salud mental y emocional de toda la comunidad educativa, cabe resaltar que el gobierno nacional desde el Ministerio de Educación Nacional, ha venido implementando un Programa de Educación Socioemocional "Emociones para la vida", la cual busca el fortalecimiento de las competencias socioemocionales de los niños y niñas de primaria, el desarrollo de ciertas actividades ha permitido comprender y desarrollar competencias como la empatía, el manejo del estrés, la toma de perspectiva y asertividad en la comunicación, dicha estrategia ha sido de gran impacto para estudiantes, docentes y padres de familia.

Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2022), la salud mental no significa ausencia de trastornos mentales, sino que es un estado de bienestar mental que permite a las personas hacer frente a los momentos de estrés de la vida, desarrollar todas sus habilidades, poder aprender y trabajar adecuadamente y contribuir a la mejora de su comunidad, por lo tanto, debemos apoyar a todos los miembros de la comunidad a reconocer sus habilidades, emociones y sentimientos.

II. MÉTODO

El método utilizado en esta investigación es una revisión documental, la cual es una técnica que permite hacer una idea del desarrollo, las características de los procesos y también la información que se confirma o se pone en duda. Inicialmente, se realizó una búsqueda de artículos y trabajos de grado publicados entre 2020 -2024 en esta temática en buscadores académicos como Google Scholar, Scielo, Science Research, entre otros. Al respecto se analizaron detalladamente 20 documentos, donde se establecieron como unidades de análisis: el aprendizaje socioemocional, el trabajo colaborativo, la inteligencia emocional y la salud mental en el sector educativo. La técnica de análisis de los documentos fue el análisis temático, donde se examinan los datos para identificar, analizar e informar patrones de la información recopilada. Por ende, los datos recolectados fueron seleccionados y categorizados por fases, las cuales consistían en: recolectar la información, lectura, organizar la información, análisis e interpretación de la información, conclusiones y discurso.

Se seleccionaron 20 documentos relacionados con el desarrollo socioemocional, la salud mental y el manejo de las emociones en el contexto escolar.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los documentos seleccionados en la revisión documental posteriormente se agruparon en tres categorías, las cuales surgieron del objetivo planteado en la revisión, lo que facilitó la agrupación del contenido de acuerdo con los intereses de los investigadores consultados. Las categorías son: Inteligencia emocional, Salud mental y Desarrollo socioemocional.

La inteligencia emocional

En esta categoría se encuentran doce (12) documentos: Bocanegra R. (2023), Condor, S. y Shuguli, C. (2024), Fernández, P. y Cabello, R (2021), Godoy, I. (2021), Godoy, I. y Moreno,

S. (2021), Morillo, I. (2022), Lalomia, A. (2023), López, L. (2024), Parra, C. (2024), Rosero, E. Córdova, P. y Balseca, A. (2021), Torres, K. Solis, S. Herrera, S. y Rosario, V. (2021) y Vesga, A. (2021). Los autores analizados exponen còmo, en la última década, la inteligencia emocional ha adquirido mayor importancia, debido que se ha incrementado los niveles de estrés, ansiedad y fracaso escolar en etapas educativas tempranas, como consecuencia al aumento de responsabilidades y autonomía, sobrecarga de trabajo académico y la falta de habilidad para gestionar las emociones. De ahí que, la inteligencia emocional se ha convertido en un constructo para promover el bienestar psicológico de los estudiantes, la comprensión del entorno que los rodea y el manejo adecuado de las emociones, lo cual favorece el desarrollo integral para enfrentar las diversas situaciones que se les presentan día a día. En esta línea, Condor-Vela, S. y Shuguli-Zambrano, C. (2024) comparan los niveles de inteligencia emocional en estudiantes escolarizados y no escolarizados, donde se evidencian diferencias significativas, puesto que los niños y niñas escolarizados presentan niveles bajos en promedio de inteligencia emocional, mientras que los estudiantes que no están escolarizados presentan niveles elevados de la inteligencia emocional, dichas consecuencias emocionales en la niñez y en la adolescencia se vuelven ventanas críticas para fijar hábitos emocionales esenciales que formarán parte de la vida. Fernández Berrocal, P. y Cabello, R. (2021) señalan la influencia y relevancia de la Inteligencia Emocional (IE) como fundamento de la educación emocional y la salud mental resaltando las ventajas de la IE en la sociedad y en la escuela, resaltando su importancia en la salud y la felicidad, la convivencia escolar y el rendimiento académico de los estudiantes. Finalmente, presentan programas de educación emocional bien implementados, con el propósito de disfrutar una vida sociofamiliar y académica de mayor calidad y bienestar.

La salud mental

En la categoría salud mental fueron agrupados cinco (5) documentos, que destacan la importancia de la salud mental dentro del entorno educativo, como un aspecto vital para el bienestar de toda la comunidad educativa, entre los autores se encuentran: Castro, S. y Castro L. (2022), Macías Avilés, R. (2020), Meléndez, Y. y Díaz, J. (2022), Rusca, F. Cortez, C. Vergara, B. Tirado, C. y Strobbe, M. (2020) y Zabaleta, R, Lezcano, F. y Perea, M. (2023).

Dichos estudios argumentan que en la etapa de la adolescencia las condiciones políticas, económicas, culturales, sociales y escolares en un país, influyen en el desarrollo de alteraciones o trastornos en su estado de ánimo, ansiosos y alimentarios, asimismo, se perciben ciertos factores de riesgo como el consumo de sustancias, conductas “antisociales” y trastornos de personalidad; debido que los seres humanos no están aislados, sino que interactúan permanentemente, lo que puede generar estrés de no ser favorable para el desarrollo y el ciclo de vida del individuo, razón por la cual en la actualidad hay tanto problema de salud mental en todos los contextos, especialmente en el contexto académico, social y familiar. Como lo hace notar, Macias (2020) es vital desde la escuela promover la salud mental a través de la educación emocional y el apoyo a la diversidad, el cual se debe enfocar en la importancia de la formación integral de los estudiantes y la implementación de programas que favorezcan el autocuidado y la resiliencia ante situaciones adversas.

La salud mental y el desarrollo socioemocional, permiten el manejo adecuado de las emociones, por ello es un tema de interés y preocupación a nivel mundial y más en nuestro país, ya que afectan negativamente la calidad de vida de las personas y son altos los índices de trastornos de salud mental, con más del 50 % de los colombianos quienes se han enfrentado a un problema emocional o de salud mental, según el Ministerio de Salud nacional y es más frecuente en la población adolescente en edad escolar, quien enfrentan problemas del comportamiento, de manejo correcto de las emociones, trastornos de depresión, ira, ansiedad y suicidios, entre otros problemas psicosociales y de convivencia familiar y escolar.

En lo que respecta a la problemática de esta investigación, se coinciden con los autores de esta categoría que la salud mental es un aspecto clave en el ámbito educativo y que debe ser fortalecido de manera integral; se deben crear espacios de apoyo de los diferentes profesionales, implementar programas preventivos, entre ellos escuela de padres, para fortalecer las habilidades socioemocionales de todos los miembros de la comunidad educativa, sin dejar de lado el trabajo colaborativo entre las diferentes estamentos de la salud y educativos para generar entornos de diálogo, inclusivos, empáticos y saludables.

Desarrollo socioemocional.

En la categoría Desarrollo socioemocional, se agrupan los documentos revisados en tres (3): Berger (2014), Marchant, Milicic, y Álamos (2023) y Olhaberry, y Sieverson, C. (2022). Dichos autores mencionan que es fundamental el fortalecimiento del desarrollo socioemocional en la escuela. Cabe resaltar la definiciòn propuesta por Berger (2014) sobre el desarrollo socioemocional como : "aquellas competencias sociales y emocionales, relacionadas con las habilidades para reconocer y manejar emociones, desarrollar el cuidado y la preocupación por otros, tomar decisiones responsables, establecer relaciones positivas y enfrentar situaciones desafiantes de manera efectiva." (p. 169). Razón por la cual, es fundamental aprender a manejar las emociones y el desarrollo de la convivencia, saber cómo expresarnos y manifestar nuestro comportamiento para mejorar nuestra calidad de vida., por ello propone que dentro del currículo se debe incluir el desarrollo socioemocional, sin olvidar el papel vital el rol que cumple el docente como modelo de comportamientos emocionales adecuados.

Sobre esto, López (2024) propone una educación centrada en las emociones y el desarrollo socioemocional, este proceso pedagógico potencia la dimensión socio afectiva junto con las habilidades cognitivas, la comunicación y el trabajo para promover un desarrollo integral de la personalidad; dicha educación obtuvo percepciones positivas de los docentes, porque se centra en mejorar el conocimiento y la gestión emocional para afrontar los desafíos diarios y mejorar el bienestar del estudiante, a la vez, permite aprendizajes significativos.

IV. CONCLUSION

La revisión documental ha revelado una interconexión profunda y multifacética entre las categorías de análisis: inteligencia emocional, salud mental y desarrollo socioemocional. La evidencia recopilada subraya que el fomento intencional de habilidades socioemocionales en entornos educativos no solo optimiza el bienestar psicológico de los estudiantes, sino que también actúa como un factor protector frente a diversas problemáticas de salud mental.

En primer lugar, la inteligencia emocional emerge como un pilar fundamental. La capacidad de reconocer, comprender y gestionar las propias emociones, así como de percibir y responder a las emociones de los demás, se asocia directamente con una mejor regulación del estrés, una mayor resiliencia y una reducción en la prevalencia de trastornos de ansiedad y depresión en poblaciones estudiantiles. Los hallazgos sugieren que programas educativos que integran el desarrollo de la inteligencia emocional contribuyen significativamente a que los estudiantes adquieran herramientas esenciales para afrontar los desafíos académicos y personales.

En segundo lugar, la salud mental se ve directamente beneficiada por intervenciones enfocadas en el desarrollo socioemocional. La revisión evidencia que los entornos educativos que priorizan la enseñanza de habilidades como la empatía, la resolución de conflictos, la autoconciencia y la autorregulación emocional, experimentan una disminución en indicadores de malestar psicológico y un aumento en la satisfacción con la vida y el rendimiento académico. Esto sugiere que el desarrollo socioemocional no es solo un complemento, sino un componente integral de una estrategia educativa que busca el bienestar holístico del estudiantado.

Finalmente, el desarrollo socioemocional en su conjunto se posiciona como una estrategia preventiva y promotora de la salud mental. Los estudios analizados demuestran que, al cultivar estas competencias desde edades tempranas, los estudiantes desarrollan una mayor capacidad para establecer relaciones interpersonales saludables, manejar la frustración, tomar decisiones responsables y adaptarse a los cambios. Estas habilidades son cruciales para navegar con éxito la etapa escolar y sentar las bases para una buena salud mental en la vida adulta.

En síntesis, la revisión documental concluye que la inversión en el desarrollo socioemocional dentro del contexto educativo no es un lujo, sino una necesidad imperativa. La implementación de currículos y prácticas pedagógicas que integren de manera sistemática la inteligencia emocional y otras habilidades socioemocionales tiene el potencial de transformar los entornos educativos en espacios de aprendizaje más saludables, inclusivos y propicios para el florecimiento integral de cada estudiante. Esto, a su vez, repercute positivamente en la reducción de las cargas de salud mental a nivel individual y comunitario.

Conflicto de interés

La autora declara no tener ningún conflicto de interés con la temática desarrollada en el

presente artículo.

REFERENCIAS

Álvarez Esther (2020). Educación socioemocional Controversias y Concurrencias Latinoamericanas. Uruguay. Vol. 11, núm. 20. (Redalyc), pág, 2219-1. https://www.redalyc.org/journal/5886/588663787023/588663787023.pdf

Berger Christian (2014). Programa para el Bienestar y Aprendizaje Socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. Revista Latinoamericana de Psicología, [Revista digital]; Vol. 46(3), https://www.fundacioncap.cl/wp-%20content/uploads/2020/08/Aprendizaje_socioemocional.pdf

Bocanegra, R. Gutiérrez, R. Gómez, R. M. Nolasco, E. Pongo, E. G. & Quispe de la Torre, D. (2023). Clima escolar, inteligencia emocional y psicología educativa en los espacios de aprendizaje. Lima, Perú: Editorial Mar Caribe de Josefrank Pernalete Lugo. Disponible: https://hcommons.org/deposits/item/hc:59427

Castro, S. y Castro L. (2022). Promoción de la salud mental en una escuela municipal chilena: los hallazgos del Proyecto AME (Aprendizajes Mentales Emocionales). Estudios pedagógicos (Valdivia), 48(1), 251-272. https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052022000100251

Condor, S. & Shuguli, C. (2024). Inteligencia emocional en niños, niñas y adolescentes institucionalizados y no institucionalizados. Un estudio comparativo. Puriq, 6(2024), e598. https://doi.org/10.37073/puriq.6.598

Fernández Berrocal, P., & Cabello, R. (2021). La inteligencia emocional como fundamento de la educación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar, 1(1), pág. 31-46. http://ri.ibero.mx/handle/ibero/6043

Godoy I. (2021). Entre la razón y la emoción. Estudio sobre inteligencia emocional en escuelas públicas de Temuco-Chile. Universidad de Sevilla. Tesis Doctoral. https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/128905/Godoy%20Rojas%2c%20Ingrid_tesis.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Godoy, I. y Moreno, S. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional en educación primaria. Revista Fuentes, 23(2). https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2021.12108

Goleman, DP. (1995). Inteligencia emocional: por qué puede ser más importante que el cociente intelectual para el carácter, la salud y los logros a lo largo de la vida. Nueva York: Bantam Books. Disponible: https://www.amazon.com/Emotional-Intelligence-Matter-More-Than/dp/055338371X

Gómez, M. (2006). Introducción a la metodología de la investigación científica.

Argentina: Brujas. Introducción a la metodología de la investigación científica- Marcelo M. Gómez - Google Libros

Inciarte, N. & González, O. (2012). Inteligencias múltiples en la formación de

investigadores. Redalyc Multiciencias; volumen. 12. Páginas 180-185 Disponible: https://www.redalyc.org/pdf/904/90431109029.pdf

Lagos, L., Soto, G. &Vallejos, P. (2016). Aprendizaje socioemocional y su relación con el aprendizaje y desarrollo infantil. [Documento en línea]. Disponible: https://repositorio.uft.cl/server/api/core/bitstreams/968d5fc6-e2ec-4ea9-9d49-c9b15ec40943/content

Lalomía, A. (2023). La Inteligencia Emocional en el contexto educativo: Prácticas innovadoras en aulas de educación primaria. Universidad de Murcia España. Tesis doctoral https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/140663/1/Alessia%20Lalomia%20Tesis.pdf

López, L. R. (2024). Giro afectivo y educación: percepciones de los docentes acerca de la importancia de la educación emocional en los procesos de enseñanza y aprendizaje en un aula de Bachillerato a partir de la pandemia ocasionada por el COVID-19. Repositorio Institucional del Organismo de la Comunidad Andina. Ecuador. https://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/9745

Macías, R. (2020). Prevención en salud mental, familia, escuela y sociedad. Neurología, Neurocirugía y Psiquiatría. Asociación psiquiátrica mexicana. Doi: 10.35366/95397, Vol. 48 (1): pág. 28-37. https://www.medigraphic.com/pdfs/revneuneupsi/nnp-2020/nnp201e.pdf

Marchant, T. Milicic, N. y Álamos, P. (2013). Impacto en los niños de un programa de desarrollo socio-emocional en dos colegios vulnerables en Chile. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa, ISSN-e 1989-0397, Vol. 6, Nº. 2, 2013, págs. 167-186. Disponible:

https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4698774

Meléndez, Y. y Díaz, J. (2022). Salud mental y vulnerabilidad en la Infancia y la adolescencia: Contexto escolar y salud mental en adolescentes. https://libros.cecar.edu.co/index.php/CECAR/catalog/download/121/176/2657-1?inline=1

Morillo-Guerrero, I. J. (2022). Inteligencia emocional y rendimiento académico: Un enfoque correlacional. RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa, 6(1), pág, 73-90. https://doi.org/10.32541/recie.2022.v6i1.pp73-90

Olhaberry, M y Sieverson, C. (2022). Desarrollo socio-emocional temprano y regulación emocional. Revista Médica Clínica Las Condes. Volume 33, Issue 4, ISSN 0716-8640, 2022, pág. 358-366. https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0716864022000748

Organización Mundial de la Salud-OMS. (2022). Estigma, la barrera más grande para acceder a la atención en salud mental. Fundación Saldarriaga Concha
https://www.saldarriagaconcha.org/estigma-la-barrera-mas-grande-para-acceder-a-la-atencion-en-salud-mental/

Parra, C. (2024). Emociones experimentadas por los estudiantes de la media en las clases de física y química. Universidad Nacional de Colombia. Tesis Doctoral. https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/86575/1060652659.2024.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Rosero, E. Córdova, P. y Balseca, A. (2021). La Inteligencia Emocional en infantes: Aspectos a considerar en las aulas post pandemia. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, vol. 6, (11). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=576868768016

Rusca, F. Cortez, C. Vergara, B. Tirado, C. y Strobbe, M. (2020). Una aproximación a la salud mental de los niños, adolescentes y cuidadores en el contexto de la COVID-19 en el Perú. Acta Med Perú. 2020;37(4): pág, 556-8. http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v37n4/1728-5917-amp-37-04-556.pdf

Torres, K. Solis, S. Herrera, S. y Rosario, V. (2021). Inteligencia emocional en adolescentes de escuelas públicas. Una revisión sistemática. Universidad César Vallejo. Polo del Conocimiento: Revista científico- profesional, ISSN-e 2550-682X, Vol. 6, Nº. 7, págs. 681-691. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9556449

Vesga, A. (2021). Lineamientos teóricos basados en la inteligencia emocional para la formación en competencias TIC de los docentes de educación primaria en Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador de Venezuela. Tesis doctoral. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/246/244

Zabaleta, R, Lezcano, F. y Perea, M. (2023). Alfabetización en Salud Mental: Revisión Sistemática de la Literatura. Psykhe (Santiago), 32(1), 00108. https://www.scielo.cl/pdf/psykhe/v32n1/0718-2228-psykhe-32-01-00108.pdf

Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), Handbook of self-regulation, pág, 13-39. https://psycnet.apa.org/record/2001-01625-001

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y LA COMUNICACIÓN EN LA GESTIÓN EDUCATIVA DEL LICEO BOLIVARIANO "LIBERTADOR".

Leticia Molina
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
letimm2602@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 335 - 346
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo presenta los avances del trabajo de grado en desarrollo, centrado en la problemática identificada en el Liceo Nacional Bolivariano "Libertador", institución en la que se evidencia la ausencia del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como apoyo estratégico para fortalecer la gestión educativa. Situación que repercute negativamente en procesos administrativos, la comunicación, el acceso a recursos e información, así como en la participación activa de los padres y representantes, limitando el desarrollo integral de la comunidad educativa. Ante este escenario, el objetivo es integrar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión educativa del Liceo Bolivariano Libertador, ubicada en la Parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas. Metodológicamente, la investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico, el cual permite comprender, describir e interpretar las rutinas institucionales, las situaciones problemáticas y significados que configuran la cotidianidad de los docentes, incorporando la voz y la experiencia de los actores involucrados en el proceso educativo. Se adopta el enfoque cualitativo, método de investigación acción participativa, orientado a la transformación de la realidad institucional mediante la reflexión colectiva, el aprendizaje colaborativo y la participación activa de la comunidad escolar. Este enfoque considera la experiencia humana como eje central del proceso investigativo, permitiendo una comprensión profunda del contexto. The subjects of the study will consist of three (3) key informants from the institution, who will provide relevant information for the diagnosis and the formulation of strategies. The preliminary findings reveal significant limitations in the use of ICT, which negatively impacts administrative efficiency, institutional communication, and the participation of the educational community. It is concluded that ICT should be understood as epistemological tools that enhance the generation of knowledge and the transformation of school management.

Palabras clave:
comunidad educativa, gestión educativa, investigación acción participativa, tecnología de la información y comunicación (tic).

INTEGRATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL MANAGEMENT OF THE BOLIVARIAN HIGH SCHOOL "LIBERTADOR".

ABSTRACT

This article presents the progress of the ongoing degree project, focused on the problems identified at the Bolivarian National Lyceum 'Libertador', an institution where the lack of use of Information and Communication Technologies (ICT) as a strategic support to strengthen educational management is evident. This situation negatively impacts administrative processes, communication, access to resources and information, as well as the active participation of parents and guardians, limiting the comprehensive development of the educational community. In this scenario, the objective is to integrate information and communication

Key words:
educational community, educational management, information and communication technology (ICT), participatory action research.

technologies in the educational management of the Liceo Bolivariano Libertador, located in the Ramón Ignacio Méndez parish, Barinas municipality, Barinas state. Methodologically, the research is framed within the socio-critical paradigm, which allows for the understanding, description, and interpretation of institutional routines, problematic situations, and meanings that shape the everyday life of teachers, incorporating the voice and experience of the actors involved in the educational process. A qualitative approach is adopted, using participatory action research methods, aimed at transforming institutional reality through collective reflection, collaborative learning, and the active participation of the school community. This approach considers human experience as the central axis of the research process, allowing for a deep understanding of the context. The subjects of the study will consist of three (3) key informants from the institution, who will provide relevant information for the diagnosis and the formulation of strategies. The preliminary findings reveal significant limitations in the use of ICT, which negatively impacts administrative efficiency, institutional communication, and the participation of the educational community. It is concluded that ICT should be understood as epistemological tools that enhance the generation of knowledge and the transformation of school management.

IMPACT DU DÉVELOPPEMENT SOCIO-ÉMOTIONNEL SUR LA SANTÉ MENTALE DANS LE CONTEXTE ÉDUCATIF.

RÉSUMÉ

Cet article présente l'avancement d'une thèse en cours, axée sur les problèmes identifiés au Lycée National Bolivarien « Libertador », un établissement où le manque d'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) comme support stratégique pour renforcer la gestion éducative est flagrant. Cette situation impacte négativement les processus administratifs, la communication, l'accès aux ressources et à l'information, ainsi que la participation active des parents et des tuteurs, limitant ainsi le développement global de la communauté éducative. Face à ce constat, l'objectif est d'intégrer les technologies de l'information et de la communication à la gestion éducative du Lycée Bolivarien « Libertador », situé dans la paroisse Ramón Ignacio Méndez, municipalité de Barinas, État de Barinas. Sur le plan méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme sociocritique, qui permet de comprendre, décrire et interpréter les routines institutionnelles, les situations problématiques et les significations qui façonnent le quotidien des enseignants, en intégrant les voix et les expériences des acteurs impliqués dans le processus éducatif. L'approche qualitative adoptée est une méthode de recherche-action participative axée sur la transformation de la réalité institutionnelle par la réflexion collective, l'apprentissage collaboratif et la participation active de la communauté scolaire. Cette approche place l'expérience humaine au cœur du processus de recherche, permettant une compréhension approfondie du contexte. L'étude sera menée auprès de trois (3) informateurs clés de l'établissement, qui fourniront des informations pertinentes pour le diagnostic et la formulation de stratégies. Les résultats préliminaires révèlent d'importantes limites dans l'utilisation des TIC, ce qui impacte négativement l'efficacité administrative, la communication institutionnelle et la participation de la communauté éducative. Il est conclu que les TIC doivent être considérées comme des outils épistémologiques favorisant la production de connaissances et la transformation de la gestion scolaire.

Mot clefes:
communauté éducative, gestion éducative, recherche-action participative, technologies de l'information et de la communication (TIC).z

I. INTRODUCCIÓN

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) están redefiniendo profundamente el panorama educativo, al transformar las formas de acceso, procesamiento y difusión del conocimiento. En este contexto, el concepto de conocimiento ha de-

jado de ser un recurso limitado, estático y centralizado, para convertirse en un flujo continuo y dinámico de información. Tal como lo plantea Brunner (2000), en la era de la información, las instituciones educativas ya no ostentan el monopolio del saber, pues las nuevas generaciones interactúan con el conocimiento a través de múltiples canales y medios digitales. Esta realidad exige que las escuelas se replanteen su rol y se adapten a los nuevos escenarios para seguir siendo pertinentes y eficaces en los procesos formativos.

No obstante, el camino hacia la integración efectiva de las TIC en el ámbito educativo está marcado por tensiones, percepciones ambiguas y resistencias. Por un lado, algunas instituciones perciben las tecnologías como una amenaza ante el llamado "alumno tecnológico", supuestamente omnisciente; por otro, se les atribuye un carácter casi mágico, como si su sola presencia pudiera resolver los problemas estructurales del sistema educativo. Ambas visiones, extremas y reduccionistas, carecen de una comprensión crítica y contextualizada de la realidad. En consecuencia, resulta fundamental adoptar una postura equilibrada que reconozca el potencial transformador de las TIC, sin perder de vista la necesidad de un enfoque pedagógico sólido que guíe su incorporación efectiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, la gestión educativa desempeña un papel estratégico, especialmente desde el liderazgo ejercido por los equipos directivos. La manera en que estos gestionan la formación docente en torno al uso de las TIC puede generar transformaciones sostenibles. La gestión, además de su dimensión operativa, tiene un componente formativo que transmite modelos, prácticas y sentidos. Por ello, es prioritario que los directivos asuman el reto de integrar las TIC como parte de su praxis institucional, actuando como referentes activos y promotores del cambio.

En este sentido, el presente artículo expone los avances de un trabajo de grado que tiene como propósito principal implementar el uso de las TIC en la gestión educativa del Liceo Bolivariano "Libertador", ubicado en la parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas. La propuesta parte del reconocimiento de que el uso estratégico de las TIC demanda competencias teleológicas, organizacionales y legales, capaces de generar un cambio sistémico que transforme la cultura institucional.

Asimismo, las TIC posibilitan el desarrollo de una comunicación organizacional más innovadora, permitiendo optimizar los tiempos y espacios de la gestión directiva y docente, además de facilitar la creación de entornos de aprendizaje significativos para los estudiantes. De igual manera, estas herramientas pueden fortalecer los vínculos entre la escuela y las familias, promoviendo una comunicación más fluida entre docentes y representantes, así como un mayor involucramiento de los padres en el proceso educativo.

La apropiación de las TIC por parte de toda la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes y padres), se constituye en un elemento clave para fortalecer los procesos escolares. Los docentes pueden utilizarlas para dinamizar la enseñanza, mejorar la comunicación con las familias y diversificar las estrategias pedagógicas. Los estudiantes, por su parte, encuentran en las TIC oportunidades para acceder a contenidos actualizados, colaborar entre pares y desarrollar habilidades digitales. En última instancia, los padres pueden estar mejor informados y contribuir de manera más activa al desarrollo escolar de sus hijos.

En consecuencia, la gestión educativa contemporánea enfrenta el desafío de adaptarse a escenarios dinámicos donde la incorporación de las TIC se convierte en un factor decisivo para garantizar eficiencia, transparencia, participación y calidad institucional. El presente estudio se enmarca en este horizonte, centrándose en la problemática identificada en el Liceo Bolivariano "Libertador", el cual presenta limitaciones importantes en la integración sistemática de las TIC en su gestión educativa. Esta deficiencia repercute directamente en áreas como la comunicación institucional, el acceso a información relevante, la organización administrativa, la dotación de recursos pedagógicos y la participación activa de padres y representantes.

Frente a este panorama, se plantea como objetivo general del estudio es integrar las tecnologías de la información y comunicación en la gestión educativa del Liceo Bolivariano Libertador, ubicada en la Parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas, con miras a mejorar el funcionamiento institucional, promover una cultura organizacional más abierta a la innovación y fortalecer el desarrollo integral de la comunidad educativa.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

La gestión

Según Jorba y Casellas (1997), la gestión se concibe como una práctica profesional orientada a definir metas, determinar los medios necesarios para alcanzarlas, estructurar los sistemas organizativos, diseñar estrategias de desarrollo y llevar a cabo la administración del personal. Los autores destacan que la gestión implica una manifestación intencional y un interés activo que incide en una situación determinada. Subrayan, además, que el énfasis en la acción es lo que distingue a la gestión de la administración, la cual no es considerada por ellos como una disciplina autónoma, sino como un componente o una forma específica dentro de la administración en general. Por lo tanto, la gestión educativa es un proceso de carácter dinámico, intencional y estratégico dentro de los contextos organizativos, especialmente en el ámbito educativo.

Al entender la gestión como una práctica orientada a la acción, que va más allá de la mera planificación y control, se enfatiza su potencial transformador en la realidad institucional. Esta visión resalta la gestión como un proceso cargado de sentido, en el que las decisiones y acciones responden a un propósito deliberado, con capacidad de incidir directamente en el rumbo de una organización. Resulta relevante, además, la distinción que los autores hacen respecto a la administración, al no concebir la gestión como una disciplina autónoma, sino como una modalidad de conducción práctica y contextualizada. Esta diferenciación permite ampliar la mirada sobre las competencias profesionales necesarias en quienes lideran procesos institucionales, destacando el juicio crítico, la capacidad de articulación de recursos y la orientación hacia el logro de metas significativas como pilares de una gestión efectiva.

En el ámbito educativo, la gestión se concibe como un proceso participativo, planificado y organizado. Desde la perspectiva de Ramón (2006), la gestión tiene su punto de partida en el individuo y se manifiesta tanto en el docente como en el estudiante. Inicialmente, es el docente quien debe ejercer control y dirección sobre sus propias acciones, para luego guiar y facilitar la gestión de la relación pedagógica con el estudiante. Este acompañamiento busca fomentar en el alumno la capacidad de asumir un rol activo y autónomo en su formación, convirtiéndolo en protagonista de su propio aprendizaje.

Partiendo de lo referido por el autor, se introduce una visión profundamente humanista y transformadora del quehacer educativo. Al situar el origen de la gestión en el individuo, se reconoce la dimensión personal y ética del acto de educar, donde el docente no solo administra procesos, sino que se gestiona a sí mismo como sujeto reflexivo, consciente y responsable de su influencia en el aula. Esta autogestión se convierte en condición necesaria para acompañar al estudiante en su propio proceso de desarrollo, incentivando su capacidad de autorregulación y toma de decisiones. Así, la gestión trasciende el plano organizativo para instalarse en el ámbito relacional y formativo, consolidándose como un proceso dinámico que empodera al estudiante como agente de su aprendizaje. Esta perspectiva invita a repensar la función docente como un ejercicio de liderazgo pedagógico que articula intención, acción y sentido, en función de una educación centrada en la autonomía y la construcción de ciudadanía crítica.

Desde una mirada integral, Benavides (2011) expone una clasificación de los distintos enfoques de gestión aplicables en contextos organizacionales diversos. La gestión tecnológica comprende procesos de incorporación, adecuación, difusión y utilización de tecnologías orientadas al logro de los fines institucionales. La gestión social se centra en estructurar y ejecutar estrategias para enfrentar y resolver problemáticas comunitarias. En cuanto a la gestión de proyectos, esta implica la planificación, ejecución y monitoreo de iniciativas con metas claramente definidas y plazos determinados. La gestión del conocimiento se orienta a generar, conservar, compartir y aplicar saberes dentro de la organización para mejorar su desempeño. Por su parte, la gestión ambiental articula acciones dirigidas a la conservación del entorno. La gestión estratégica implica la formulación de la misión, visión, objetivos y planes que direccionan el accionar institucional. La gestión administrativa abarca la conducción racional de los recursos mediante las funciones clásicas de planeación, organización, dirección y control. En el ámbito de la gestión gerencial, el foco se ubica en el liderazgo y la supervisión de las operaciones organizativas. La gestión financiera se ocupa de la planificación, ejecución y análisis de los recursos económicos. Finalmente, la gestión pública corresponde a la conducción de acciones dentro del ámbito gubernamental, orientadas a satisfacer el interés colectivo.

Por lo tanto, la tipología de gestión planteada evidencia la creciente complejidad y especialización de los procesos organizacionales en distintos sectores. Esta clasificación no solo permite una comprensión más estructurada de las múltiples dimensiones que intervienen en el quehacer institucional, sino que también resalta

la necesidad de enfoques diferenciados según los fines, recursos y contextos específicos. Cada tipo de gestión enunciado (desde la tecnológica hasta la pública) responde a demandas concretas del entorno contemporáneo, caracterizado por la interacción constante entre innovación, sostenibilidad, eficiencia operativa y responsabilidad social. En este sentido, la propuesta del precitado autor se constituye en un referente valioso para investigadores y profesionales, al ofrecer un marco comprensivo que facilita tanto la evaluación como el diseño de estrategias de gestión ajustadas a los retos actuales de las organizaciones.

Gestión institucional

Desde una perspectiva académica, Pozner (1995) definió la gestión institucional como "el conjunto de acciones interrelacionadas que lleva a cabo el equipo directivo de una escuela para promover y facilitar el logro de los objetivos pedagógicos de la comunidad educativa" (p. 70). De allí que se concibe la gestión institucional como un proceso articulado de acciones llevadas a cabo por el equipo de dirección de una institución educativa, con el propósito de crear las condiciones necesarias que favorezcan el cumplimiento de las metas pedagógicas compartidas por la comunidad escolar. Uno de los principales desafíos en relación a la gestión institucional en el sistema educativo es tomar conciencia de que una organización educativa necesita tener un horizonte hacia el cual avanzar y, en base a esto, integrar tanto las prácticas diarias en cuanto a la enseñanza-aprendizaje y las normas de convivencia, como los proyectos y programas de innovación. Esta definición destaca la importancia de la coordinación y coherencia entre las decisiones estratégicas del liderazgo escolar y los fines educativos colectivos.

Por otro lado, Carriego (2007) plantea que la gestión institucional consiste en ejercer el gobierno de la escuela desde una posición de autoridad, mediante el desarrollo de procesos estratégicos y operativos orientados al logro de los objetivos educativos. Desde esta perspectiva, la gestión escolar adquiere un carácter contextual y dinámico, al redefinirse en cada institución de acuerdo con sus particularidades. No existe un perfil único o ideal de director o directora, ni un modelo universal de escuela, sino configuraciones institucionales que pueden ser más o menos eficaces según las necesidades de la comunidad y de los propios estudiantes. El perfil de liderazgo adecuado se construye en función de la identidad de la escuela, su misión fundacional y las condiciones específicas que orientan su quehacer pedagógico. Por tanto, no resulta necesario establecer una definición rígida de lo que es una escuela, ya que existe un consenso general sobre su naturaleza como institución educativa y sus funciones básicas.

En este sentido, abordar los desafíos de la gestión institucional requiere implementar soluciones que favorezcan su efectividad. Para ello, es fundamental contar con un plan estratégico que defina con claridad las metas institucionales, los recursos disponibles y las acciones necesarias para su consecución. Asimismo, resulta indispensable establecer mecanismos de comunicación y coordinación que garanticen una toma de decisiones participativa y consensuada. Además, se debe promover el liderazgo distribuido en todos los niveles de la organización escolar, en tanto factor que estimula la motivación y el compromiso del personal. Finalmente, es esencial fortalecer las competencias profesionales del cuerpo docente mediante procesos de formación continua y pertinente, que contribuyan a la mejora de la práctica pedagógica y a la calidad educativa en su conjunto.

Elementos de la gestión institucional

La gestión administrativa en el ámbito educativo se concibe como el estudio sistemático de la organización institucional, sus objetivos, estructura, componentes y procesos a lo largo del tiempo, con el propósito de fomentar el desarrollo organizacional. Este proceso comprende cuatro etapas fundamentales: planificación, organización, dirección y control. En este marco, se subraya la relevancia de los órganos internos de control en las unidades administrativas escolares, dada su contribución al fortalecimiento de los procesos internos, así como a la consolidación de la confianza y la transparencia en la función pública. Para lograr este cometido, se requiere una revisión exhaustiva del organigrama institucional y del funcionamiento de sus áreas, así como una descripción detallada de las responsabilidades vinculadas al control, la evaluación, la auditoría, la recepción de quejas y denuncias (Carriego, 2007).

La fase de planificación comprende el diseño institucional, diagnóstico de situación, formulación de objetivos, metas y estrategias, elaboración de presupuestos y desarrollo de planes, programas y proyectos. La organización,

por su parte, implica la distribución funcional de las tareas educativas, la definición de cargos, métodos, procedimientos y sistemas. En cuanto a la dirección, se centra en el liderazgo institucional, la motivación del personal, la comunicación interna y externa, la toma de decisiones, y la descentralización de funciones. Finalmente, el control busca anticipar y prevenir desviaciones mediante el monitoreo, evaluación, verificación, orientación y retroalimentación continua de los procesos.

Por otro lado, la gestión pedagógica abarca la planificación, ejecución y evaluación del currículo diversificado, guiado por metas y objetivos específicos. Este proceso requiere una organización académica que defina con claridad la estructura de áreas, la distribución del trabajo docente, los recursos asignados, así como el liderazgo pedagógico y la coordinación de actividades académicas. A ello se suma el monitoreo y la evaluación de los resultados, una comunicación efectiva, la toma de decisiones oportunas y una gestión eficiente del tiempo y los espacios escolares.

En relación con el uso de tecnologías, Amar (2006) argumenta que la motivación no es una cualidad atribuible a los dispositivos tecnológicos en sí mismos, sino una característica propia del ser humano. Para que las tecnologías de la información actúen como elementos motivadores en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es indispensable que quienes participan en dichos procesos se involucren activamente en su integración y uso. En este sentido, ningún recurso tecnológico tiene, por naturaleza, un efecto educativo o motivador; su verdadero potencial formativo se manifiesta según el contexto en que se utilice, el enfoque pedagógico que lo oriente y su capacidad para contribuir a la creación de entornos de aprendizaje estimulantes y significativos.

En esta línea, la gestión institucional de las TIC se refiere al modo en que las instituciones educativas integran estratégicamente estas tecnologías en sus procesos académicos y administrativos. Implica una planificación adecuada, la asignación racional de recursos, la formación del personal docente y el establecimiento de políticas internas que regulen su uso. Esta integración debe orientarse a favorecer su articulación efectiva con el currículo y con las diversas actividades formativas.

Para ello, resulta imprescindible consolidar una cultura digital institucional que promueva el desarrollo de competencias digitales tanto en docentes como en estudiantes. Asimismo, se debe garantizar el acceso equitativo a las TIC, de modo que todos los estudiantes tengan la oportunidad de desarrollar habilidades pertinentes y beneficiarse de los recursos disponibles. La creación de alianzas estratégicas con otras instituciones y organizaciones, así como la evaluación periódica del impacto de las TIC en la práctica educativa, son condiciones clave para asegurar su sostenibilidad y pertinencia.

Finalmente, la gestión pedagógica del docente implica planificar, organizar y liderar el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el propósito de garantizar una educación de calidad. Esta tarea incluye el fortalecimiento de la calidad pedagógica, entendida como la articulación entre pensamiento pedagógico y práctica docente, así como la generación de conocimientos y respuestas pedagógicas ante los desafíos sociales, culturales y éticos de la educación integral. La calidad educativa debe evaluarse a partir del proceso formativo vivido por el estudiante, y se considera óptima cuando se logra alcanzar el perfil de egreso propuesto.

Desde esta perspectiva, Álvarez (2007) enfatiza que el trabajo docente conlleva la organización y conducción de los actores que integran un grupo de trabajo, con el objetivo de alcanzar las metas previstas en la planificación. Este proceso implica crear y sostener estructuras organizativas eficaces, que ofrezcan cohesión, estabilidad y condiciones favorables para el logro de los fines educativos.

Las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC)

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) comprenden un conjunto de recursos tecnológicos (como computadoras, internet, dispositivos móviles, software y aplicaciones), que facilitan la captura, almacenamiento, procesamiento, transmisión y presentación de la información en formato digital. En el ámbito educativo, estas tecnologías han revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje, al expandir los límites del aula tradicional hacia entornos virtuales más dinámicos y flexibles. Los estudiantes ahora pueden acceder a una amplia variedad de recursos en línea, participar en comunidades de aprendizaje virtuales, y desarrollar actividades interactivas que enriquecen su experiencia formativa. Asimismo, las TIC han impulsado significativamente la educación a distancia, ampliando el acceso a la formación para poblaciones en condición de vulnerabilidad o

con dificultades de desplazamiento, promoviendo así una educación más inclusiva y equitativa.

Al respecto, Cabero (1998) plantea en términos generales, que las tecnologías de la información y la comunicación se fundamentan en tres pilares principales: la informática, la microelectrónica y las telecomunicaciones. No obstante, su verdadera relevancia radica en la forma en que estas tecnologías se integran e interconectan, interactuando entre sí y dando lugar a nuevas formas de comunicación que transforman los entornos informativos.

Desde otra perspectiva, Olivar y Daza (2007) sostienen que las tecnologías y los medios constituyen un entorno cultural y simbólico en el que convergen diversos códigos y formas de lenguaje. Estos elementos amplían las posibilidades temporales y espaciales de acceso al conocimiento y a la cultura por parte de los individuos. En el contexto de la sociedad de la información, las tecnologías introducen nuevas expresiones y contenidos culturales, posicionando a la información como el eje central del desarrollo. En este sentido, la transformación tecnológica puede considerarse como el inicio de una profunda revolución cultural, al estar orientada a la producción, circulación y democratización del saber y el intercambio cultural.

Complementariamente, para Cobo (2009) se comprenden de forma integral como avances en áreas como la microelectrónica, la informática (tanto en su dimensión de hardware como de software), las telecomunicaciones y la optoelectrónica (incluyendo dispositivos como microprocesadores, semiconductores y fibra óptica), las cuales posibilitan el almacenamiento, procesamiento y transmisión eficiente de grandes volúmenes de información a través de redes de comunicación de alta velocidad.

A partir de estas consideraciones, es posible afirmar que las TIC constituyen herramientas imprescindibles en la sociedad contemporánea. Su capacidad para editar, producir, almacenar, intercambiar y transmitir información entre diversos sistemas ha transformado profundamente los modos de comunicación, aprendizaje e interacción social. Su impacto multidimensional se extiende a ámbitos económicos, políticos, culturales, educativos y científicos, facilitando una comunicación eficiente tanto a nivel interpersonal como global.

En este sentido, las TIC, como componente esencial de la Sociedad de la Información, posibilitan el acceso universal y equitativo al conocimiento, las ideas y la información. Este acceso, a su vez, favorece el fortalecimiento de capacidades individuales y colectivas, promoviendo el desarrollo integral de las sociedades y fomentando una ciudadanía más participativa e informada.

Características de las TIC

En este sentido, Anderico (2017) identifica varias características clave de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales configuran su impacto en la sociedad contemporánea:

- *Interactividad:* Las tecnologías de la información y la comunicación aplicadas a la comunicación social se caracterizan por un creciente nivel de interactividad, lo que posibilita que los usuarios dejen de ser receptores pasivos para convertirse en participantes activos dentro del proceso comunicativo. Esta cualidad favorece la implicación directa y el flujo dinámico de información entre los involucrados.

- *Instantaneidad:* Hace referencia a la capacidad de recibir información con alta calidad técnica en un lapso de tiempo mínimo, casi en tiempo real, lo cual transforma la forma y velocidad con la que se accede al conocimiento.

- *Interconexión:* Gracias a la integración de tecnologías de imagen y sonido, es posible acceder simultáneamente a bases de datos ubicadas en diferentes partes del mundo, visitar múltiples sitios web y establecer comunicación audiovisual con personas en cualquier parte del planeta.

- *Digitalización:* Esta propiedad se refiere a la conversión de información analógica en datos numéricos, permitiendo la transmisión unificada de diversos tipos de contenido (como video, audio y texto), a través de redes digitales de servicios integrados. Esto posibilita, por ejemplo, la realización de videoconferencias y la transmisión simultánea de programas radiales y televisivos por una misma red.

- *Diversidad funcional:* Las TIC destacan por su capacidad de desempeñar múltiples funciones. Un videodisco, por ejemplo, puede combinar imágenes y texto, mientras que una videoconferencia permite la interacción directa entre usuarios, ampliando las posibilidades de comunicación y aprendizaje.

- *Colaboración:* Las TIC se consideran tecnologías colaborativas en la medida en que facilitan el trabajo en equipo entre personas que asumen distintos roles para alcanzar objetivos comunes. No obstante, la colaboración no está implícita en la tecnología en sí, sino que requiere

una intencionalidad pedagógica y comunicativa que promueva la expresión, la reflexión crítica y la construcción colectiva del conocimiento.

- *Transversalidad social:* Debido a las características mencionadas, las TIC inciden transversalmente en todos los sectores de la sociedad (cultural, económico, educativo e industrial), modificando los modos de producción, distribución y consumo de bienes materiales y simbólicos.

Ventajas del uso de las TIC

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) ofrecen ventajas sustanciales en el ámbito educativo, al facilitar la creación de entornos de aprendizaje que promueven la interacción multidireccional entre los actores del proceso formativo y favorecen la construcción activa del conocimiento. Desde la perspectiva docente, las TIC permiten diseñar experiencias pedagógicas más dinámicas y adaptadas a las necesidades del contexto. Para los estudiantes, estas tecnologías representan beneficios concretos: incrementan el interés y la motivación, propician el trabajo colaborativo y la participación en grupos de discusión a través de herramientas como el correo electrónico, la videoconferencia y plataformas en red.

Asimismo, las TIC estimulan el desarrollo de la iniciativa personal, el aprendizaje a partir del error, y mejoran la comunicación bidireccional entre docentes y alumnos. Otros aportes relevantes incluyen el fortalecimiento del aprendizaje interdisciplinario y cooperativo, la alfabetización digital y audiovisual, el desarrollo de habilidades en la búsqueda y evaluación crítica de información, así como el perfeccionamiento de las competencias expresivas y creativas. También se destaca el acceso ágil a una amplia variedad de recursos informativos y la posibilidad de visualizar simulaciones que enriquecen el aprendizaje.

Además, las TIC facilitan la adquisición de competencias prácticas mediante el uso de laboratorios virtuales y favorecen la retroalimentación efectiva entre estudiantes, contribuyendo así a una experiencia educativa más participativa y personalizada. En este sentido, Alvarado (2017) plantea que las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) pueden concebirse como el uso de herramientas, métodos y estrategias que permiten gestionar de manera eficaz los recursos disponibles y potenciar el desarrollo de las actividades pedagógicas y organizativas en el ámbito educativo.

Integración de la educación y las TIC

De acuerdo con Vigotsky (2000), quien identifica dos formas instrumentales de mediación, es posible reconocer la integración de ambas en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los procesos educativos. Estas tecnologías comprenden tanto una dimensión física como psicológica, ya que conforman un entorno instrumental integral que incide directamente en el desarrollo del individuo.

Por un lado, los instrumentos tecnológicos (como las redes de fibra óptica, los satélites y los ordenadores) se emplean para interactuar con el entorno físico, facilitando la realización de acciones y operaciones sobre el mundo exterior. Por otro lado, los signos tecnológicos, tales como los lenguajes de programación, los organizadores gráficos y las estructuras hipermediales, actúan sobre los procesos internos del sujeto. Estos signos funcionan como mediadores simbólicos que regulan las funciones psicológicas superiores, transformando los marcos de pensamiento y posibilitando nuevas formas de razonar, actuar y aprender.

Comunidad Educativa

La comunidad educativa en Venezuela representa una experiencia formativa continua, enriquecedora y de significativa relevancia para el desarrollo integral de los individuos. Su papel trasciende la mera transmisión de valores sociales, individuales y colectivos, orientándose hacia la promoción de una formación holística, la consolidación de la cohesión social y el fortalecimiento del bienestar colectivo. En este sentido, es fundamental reconocer el compromiso y la dedicación de todos los actores que integran dicha comunidad, cuya labor diaria contribuye activamente a la construcción de un futuro más equitativo y sostenible.

Desde una perspectiva estructural, la comunidad educativa está conformada por un conjunto de actores sociales involucrados en el proceso educativo, tanto a nivel personal como institucional. Este grupo incluye a madres, padres, representantes, estudiantes, docentes, instituciones escolares, instancias ministeriales y organizaciones gremiales. Todos estos actores no solo inciden activamente en el desarrollo

del proceso educativo, sino que también se ven influenciados por él, consolidándose como elementos esenciales en la configuración del sistema educativo.

En este marco, la participación social en los centros educativos se entiende como la colaboración activa de todos los miembros de la comunidad educativa, incluidos estudiantes, padres y madres de familia, personal docente y no docente, en los procesos de toma de decisiones, así como en la planificación y ejecución de proyectos y acciones que inciden directamente en la calidad del servicio educativo.

Al respeto, Santizo (2011) argumenta que la participación social en el ámbito escolar puede contribuir significativamente a mejorar la calidad y equidad educativa. Esta afirmación se fundamenta en que la inclusión activa de los diversos actores permite considerar una amplia gama de necesidades, intereses y perspectivas, enriqueciendo el análisis de la realidad escolar y favoreciendo la adopción de decisiones contextualizadas, pertinentes y eficaces. En consecuencia, se promueve la implementación de políticas y programas más ajustados a las particularidades de cada comunidad educativa.

Asimismo, la participación social puede impactar positivamente en los resultados de aprendizaje de los estudiantes. El involucramiento de padres y madres en el acompañamiento de las actividades escolares, así como su asistencia a talleres, charlas y otras actividades complementarias, fortalece la motivación y el compromiso del estudiantado con su proceso formativo. De igual modo, la participación activa de la comunidad en la gestión de recursos y en la ejecución de iniciativas educativas fomenta la creación de entornos escolares más estimulantes y propicios para el aprendizaje significativo.

Finalmente, la participación social también contribuye al fortalecimiento de la autonomía institucional. La toma de decisiones compartida y la implicación activa de la comunidad educativa en la gestión escolar favorecen el establecimiento de dinámicas más participativas, transparentes y democráticas. Esto genera un mayor sentido de corresponsabilidad y compromiso entre los actores involucrados, lo que puede traducirse en una mejora sostenida de la calidad educativa.

III. ABORDAJE METÓDICO

La orientación metodológica en toda investigación representa una guía fundamental que permite al investigador anticipar posibles soluciones ante los desafíos que puedan surgir durante el desarrollo del estudio. En este sentido, Max Weber realizó aportes significativos al ámbito metodológico de las ciencias sociales, al destacar que el oficio del investigador consiste en seleccionar acontecimientos relevantes bajo la referencia a los valores. Además, subraya la importancia de considerar tanto los modelos ideales como los modelos reales para establecer la distancia o cercanía entre estos y la realidad empírica.

Siguiendo esta línea, se asume el paradigma socio-crítico como fundamento epistemológico de la presente investigación. De acuerdo con Delgado (2018), este paradigma se caracteriza por su enfoque en la comprensión de las desigualdades sociales y su compromiso con la transformación de la realidad. Parte del principio de que el conocimiento es una construcción social y, por tanto, la investigación debe implicar un compromiso ético con la justicia social. En este estudio, dicho paradigma se adopta con el propósito de describir las rutinas, las situaciones problemáticas y los significados que configuran la experiencia de los docentes, así como para recopilar datos que reflejen las perspectivas de los distintos actores implicados en el entorno escolar: docentes, estudiantes y otros agentes presentes en el aula.

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, dado que permite la recopilación de información a partir de las percepciones, vivencias e interpretaciones de los sujetos involucrados en su contexto natural. Esta elección metodológica posibilita comprender de manera profunda las interacciones de los docentes con el objeto de estudio y genera resultados pertinentes para los objetivos de la investigación.

En concordancia con este enfoque, se opta por el tipo de investigación será la investigación acción participativa (IAP), una estrategia metodológica que tiene sus raíces en el pensamiento crítico de Marx y Engels, y que fue posteriormente desarrollada por autores como Paulo Freire, Carlos Rodrigues Brandão en Brasil y Orlando Fals Borda en América Latina. De acuerdo con Rojas (2014), Fals Borda interpreta la investigación-acción participativa (IAP) como una metodología que impulsa el aprendizaje conjunto y la estructuración de la comunidad a partir de las experiencias que los participantes viven directamente. Retomando el pensamiento de Ortega y Gasset, dichas experiencias permiten captar la realidad de forma intuitiva y consciente, convirtiéndose en vivencias con profundo significado.

En este sentido, la IAP se sustenta en el compromiso genuino de quienes participan, lo cual la posiciona como una herramienta efectiva para promover transformaciones sociales desde la práctica misma.

Desde esta perspectiva, la IAP se concibe como un proceso investigativo en el que los participantes no solo son objeto de estudio, sino actores activos en todas las fases del mismo: desde la identificación del problema hasta la formulación e implementación de soluciones. Este método posibilita una comprensión más profunda de la realidad social, al permitir que los participantes reconstruyan colectivamente su experiencia.

En el contexto de esta investigación, se seleccionarán tres informantes clave, pertenecientes al cuerpo docente del Liceo Nacional Bolivariano «Libertador», ubicado en la parroquia Ramón Ignacio Méndez del municipio Barinas, estado Barinas. Los informantes clave, según Robledo (2009), son personas que, por su experiencia, capacidad de empatía y relaciones en el campo, pueden fungir como mediadores entre el investigador y el entorno, facilitando el acceso a información valiosa y a otros sujetos clave del estudio. Estos individuos poseen conocimientos profundos, habilidades comunicativas y disposición para colaborar activamente, lo que los convierte en fuentes privilegiadas de información al ofrecer una visión interna del contexto investigado.

Durante la fase de recolección de datos, el investigador se integrará en el entorno de los informantes clave, empleando como técnicas principales la entrevista abierta y la observación participante. La entrevista estará compuesta por preguntas abiertas que permitirán a los informantes exponer libremente sus experiencias, conocimientos y percepciones sobre el uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el ámbito educativo.

Para el tratamiento de la información recopilada, se asumirá el análisis inductivo como técnica principal, el cual permite construir interpretaciones a partir de los datos obtenidos, sin imponer categorías previas. En este sentido, Hurtado (2012) señala que el análisis cualitativo implica procesos de clasificación, codificación, procesamiento e interpretación de la información, con el propósito de responder a las preguntas de investigación y generar conclusiones relevantes sobre el fenómeno estudiado. En el caso de esta investigación, se procederá al análisis descriptivo de cada una de las categorías emergentes relacionadas con la gestión de la comunidad educativa a través del uso de las TIC.

IV. REFLEXIONES FINALES

La incorporación de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo representa una transformación estructural en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En correspondencia con el objetivo de este estudio, centrado en analizar la gestión de la comunidad educativa desde la apropiación de las TIC, se evidencia que estas tecnologías no solo potencian el acceso a contenidos y recursos didácticos diversos, sino que permiten a los docentes diseñar estrategias pedagógicas diferenciadas, adaptadas a las particularidades cognitivas, emocionales y culturales de los estudiantes. De este modo, las TIC se convierten en catalizadoras de experiencias educativas más dinámicas, personalizadas y significativas, en coherencia con enfoques pedagógicos inclusivos y centrados en el aprendiz.

No obstante, esta potencialidad se ve desafiada por la persistente brecha digital, una problemática multidimensional que no solo implica limitaciones en el acceso a dispositivos o conectividad, sino también disparidades en las competencias digitales entre docentes, estudiantes y familias. Tal como lo advierten estudios como el de Machado y Ramos (2005), el aprovechamiento real de las TIC en los centros educativos demanda no solo infraestructura adecuada, sino también condiciones pedagógicas, formativas y organizacionales que favorezcan su integración efectiva. En este sentido, el acceso equitativo a las TIC debe entenderse como un derecho educativo, cuya garantía requiere la articulación de políticas públicas, inversión institucional y participación comunitaria.

Más allá de su carácter instrumental, las TIC deben ser concebidas como mediadoras de procesos de producción y circulación de conocimiento. Desde una visión crítica, su incorporación en la escuela debe responder a fines formativos orientados al desarrollo del pensamiento crítico, la participación democrática y la transformación social. De ahí que su uso no pueda limitarse a la reproducción de contenidos, sino que debe potenciar la capacidad de los estudiantes para investigar, comunicar, colaborar y resolver problemas en contextos reales, favoreciendo así una gestión educativa más horizontal, participativa y pertinente.

A medida que se avanza hacia una sociedad digital cada vez más interconectada, se impone

la necesidad de fortalecer la formación docente en competencias tecnopedagógicas, así como promover una cultura institucional que valore la innovación y la experimentación pedagógica con TIC. Solo de esta manera será posible construir escenarios educativos más justos, inclusivos y transformadores, donde el conocimiento y la tecnología actúen como herramientas para la equidad social y el desarrollo integral de cada estudiante.

REFERENCIAS

Alvarado (2017) Tecnologías de la Información y la Comunicación en Educación: Medios Instruccionales.Ediciones de la XIV Jornada de Investigación Educativa y V Congreso Internacional de Educación.

Amar, V. (2006). Nuevas tecnologías y medios de comunicación en la educación. Bogota: Servicio de publicaciones.

Anderico, D. (2017). Tecnologías de la Información y Comunicación. República Bolivariana de Venezuela: Escuela de Ciencias Sociales y Administrativa. Universidad de Oriente Núcleo Monagas.

Benavides, B. (2011). Los profesores universitarios: entre la exigencia profesional y el compromiso ético-social. Sinéctica, 37.

Brunner, J.J. 2000. "Nuevos escenarios de la educación. Revolución tecnológica y sociedad de la información". Santiago.

Cabrero, J. (1998). Impacto de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en las organizaciones educativas, en LORENZO, M. y otros (coords): Enfoques en la organización y dirección de instituciones educativas formales y no formales, Granada, Grupo Editorial Universitario, 197-206.

Carriego, C. (2007). Gestión institucional. Colección "Formación de directivos". Caracas: Federación Internacional de Fé y Alegría.

Cobos, E. (2009). Ventajas e inconvenientes de las TICS en el aula .Vol 1, Nº 9 .

Delgado, J. M. (2018). Metodología de la investigación social (5.ª ed.). Madrid: McGraw-Hill Education.

Hurtado, J. (2012). Metodología de la Investigación. Compresión holística de la metodología y la investigación. Séptima edición.

Jorba, J. y Casellas, E. (1997). La regulación y la autorregulación de los aprendizajes. Madrid.

Olivar, A. y Daza, A. (2007). Las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y su impacto en la educación del siglo XXI Negotium, vol. 3, núm. 7, julio, 2007, pp. 21-46 Fundación Miguel Unamuno y Jugo Maracaibo, Venezuela.

Pozner, P. (1995). El directivo como gestor de los aprendizajes escolares. Aique: Buenos Aires.

Machado L. y Ramos, F. (2005). TIC Una Propuesta Metodológica de Integración Tecnológica al Currículo. Colombia. Editorial Universidad Pedagógica Nacional.

Robledo, J. (2009). Observación Participante: informantes claves y rol del investigador. Obtenido de file:///C:/Users/Windows%207/Downloads/Dialnet-ObservacionParticipante-7724016.pdf

Rojas, B. (2014). Investigacion Cualitativa metodo y praxis. Caracas: Fundepel.

Santizo, C. (2011). Guía para promover la participación social en los procesos de toma de decisiones en las escuelas, México: Red de Gestión Escolar.

Vigotsky, L. (2000) El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Primera edición en BIBLIOTECA DE BOLSIHLO: Octubre de 2000.

LAS ARTES ESCÉNICAS COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR HABILIDADES COMUNICATIVAS EN LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD COGNITIVA.

Leydi Johanna Castillo Moreno
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
leycas11@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 347 - 352
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este artículo de revisión documental explora el potencial de las artes escénicas como estrategia para potenciar las habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad cognitiva. Se analiza la literatura existente que respalda cómo disciplinas como el teatro pueden ofrecer un entorno inclusivo y estimulante. La revisión destaca que el teatro, además de potenciar las habilidades comunicativas, fomenta la inclusión y la participación activa en el entorno escolar, contribuyendo al desarrollo emocional, cognitivo y social de los estudiantes. Las artes escénicas se presentan como una herramienta pedagógica efectiva e innovadora para promover la inclusión y el desarrollo integral en esta población. La incorporación de enfoques pedagógicos innovadores que integren las artes escénicas resulta fundamental para crear un ambiente inclusivo y accesible, adaptando las estrategias a las necesidades específicas de los alumnos.

Palabras clave:
artes escénicas, habilidades comunicativas, discapacidad cognitiva.

PERFORMING ARTS AS A STRATEGY TO DEVELOP COMMUNICATIVE SKILLS IN STUDENTS WITH COGNITIVE DISABILITIES.

ABSTRACT

This documentary review article explores the potential of performing arts as a strategy to enhance communication skills in students with cognitive disabilities. It analyzes existing literature that supports how disciplines such as theater can provide an inclusive and stimulating environment. The review highlights that theater, in addition to enhancing communication skills, promotes inclusion and active participation in the school setting, contributing to the emotional, cognitive, and social development of students. Performing arts are presented as an effective and innovative pedagogical tool to foster inclusion and holistic development in this population. The incorporation of innovative pedagogical approaches that integrate the performing arts is essential to create an inclusive and accessible environment, adapting strategies to the specific needs of the students.

Key words:
performing arts, communication skills, cognitive disabilities.

LES ARTS DE LA SCÈNE COMME STRATÉGIE POUR DÉVELOPPER LES COMPÉTENCES COMMUNICATIVES CHEZ LES ÉLÈVES AYANT DES HANDICAPS COGNITIFS.

RÉSUMÉ

Cet article de revue documentaire explore le potentiel des arts de la scène comme stratégie pour renforcer les compétences en communication chez les élèves ayant une déficience cognitive. Il analyse la littérature existante qui soutient l'idée que des disciplines telles que le théâtre peuvent offrir un environnement inclusif et stimulant. La revue met en évidence que le théâtre, en plus de développer les compétences en communication, favorise l'inclusion et la participation active dans le milieu scolaire, contribuant ainsi au développement émotionnel, cognitif et social des élèves. Les arts de la scène sont présentés comme un outil pédagogique efficace et innovant pour promouvoir l'inclusion et le développement intégral de cette population. L'intégration d'approches pédagogiques innovantes incluant les arts de la scène est essentielle pour créer un environnement inclusif et accessible, en adaptant les stratégies aux besoins spécifiques des élèves.

Mot clefes:
arts du spectacle, compétences en communication, handicap cognitif.

I. INTRODUCCIÓN

La educación integral siempre ha sido uno de los retos más relevantes de la educación formal de niños en las escuelas colombianas, donde se centran los esfuerzos tanto en el desarrollo de las habilidades propias de las disciplinas objeto de estudio como en la formación del ser en todas sus dimensiones; este reto se incrementa con la legislación que ha hecho que las aulas del país se conviertan en aulas de educación inclusiva según lo reglamentado en el decreto 1421, por el Ministerio de Educación Colombiano (2017) donde se reglamenta la educación inclusiva a través de la atención educativa a la población con discapacidad, haciendo así obligatoria la atención en aulas regulares de aquellos niños que están caracterizados como estudiantes en situación de discapacidad.

La implementación de programas de inclusión educativa en Colombia ha generado avances significativos, sin embargo, aún existen brechas en la atención a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad cognitiva. Las artes escénicas, como el teatro y la danza, ofrecen un potencial único para abordar estas dificultades, al permitir a los estudiantes expresar sus emociones, ideas y experiencias de una manera creativa y significativa. Estudios internacionales han demostrado que estas prácticas pueden mejorar la autoestima, la confianza y la capacidad de interacción social en personas con discapacidad.

Schenffeldt y García-Huidobro (2021) proponen que ante las tendencias modernas en el arte, la escuela tradicional está evolucionando. Ya no se ve solo como un lugar para impartir información y moldear individuos funcionales. En cambio, la educación se está transformando hacia modelos pedagógicos más innovadores, dejando atrás el autoritarismo y el paternalismo que antes restringían el aprendizaje a la mera transmisión de conocimientos.

Según Génices y Enríquez (2022) señalan que el desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual tiene relación con las habilidades adaptativas, que incluyen la comunicación, el autocuidado, las relaciones familiares, las interpersonales, la salud, la autonomía y la seguridad. Por lo tanto, las estrategias que se implementen no solo buscan fortalecer el habla y la escucha, sino también mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes de manera integral. Cabe considerar de qué forma el arte escénico le permite al participante envolverse en un mundo donde lo que importa es expresar un sentimiento y que éste llegue al interlocutor deseado con el mensaje trazado; esta habilidad que en muchos es innata, en la mayoría se trabaja y se fortalece con la práctica y la posibilidad de la interacción con sus compañeros de escena.

Desde esta perspectiva se sustenta la necesidad de involucrar a los

estudiantes en un ambiente de comunicación constante y de adaptación a los propósitos comunicativos que se dan en cada momento de las artes escénicas. Un aula de clase que basa su objetivo en comunicar a través de diversas formas, incluye a sus estudiantes en un mundo que los prepara para interactuar y de manera inconsciente fortalece su habilidad para expresar sus pensamientos de manera asertiva. Este artículo busca explorar cómo las artes escénicas pueden convertirse en una herramienta poderosa para mejorar las habilidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad cognitiva

II. MÉTODOS

Se llevó a cabo una revisión documental exhaustiva. La búsqueda de información se realizó en bases de datos académicas y científicas reconocidas como Google Académico y Scielo. Se utilizaron combinaciones de palabras clave como: "artes escénicas y discapacidad cognitiva", "teatro y habilidades comunicativas", y "educación inclusiva". Se priorizaron publicaciones de los últimos cinco años para asegurar la actualidad de la información, aunque también se incluyeron trabajos seminales relevantes. Se seleccionaron 22 artículos que abordaran la aplicación de las artes escénicas en poblaciones con discapacidad cognitiva y su impacto en las habilidades comunicativas.. La lectura y análisis de los documentos se realizó de forma sistemática, identificando categorías temáticas emergentes que exploran la relación entre las artes escénicas y el desarrollo de habilidades comunicativas en contextos educativos inclusivos y no inclusivos. Finalmente, se procedió a la síntesis cualitativa de la información para establecer conexiones, identificar tendencias y elaborar las conclusiones del presente artículo.

III. RESULTADOS

A continuación, se presentan los resultados organizados para mayor claridad:

Tabla 1. Hallazgos clave en la revisión.

Factor	***Autores/Referencias***	***Hallazgos Clave***
Juego de roles y habilidades sociales	*Suzanne Derks, Agnes M. Willemen, Paula S. Sterkenburg (2022)*	*El uso del juego de roles fomenta el desarrollo de habilidades sociales y cognitivas en niños con discapacidad intelectual.*
Creatividad teatral	*Megan G. Stutesman, Julane Havens, Thalia R. Goldstein (2021)*	*El teatro promueve la creatividad, la empatía y la expresión emocional, mejorando las habilidades comunicativas.*
Integración de las artes en el aprendizaje socioemocional	*Casciano, Rebeca; Cherfas, Lina; Jobson-Ahmed, Lauren (2019)*	*Integrar las artes en el proceso educativo favorece el desarrollo socioemocional de los estudiantes con discapacidad.*
Micro teatro y expresión artística	*Sánchez Asún, R-S.; Spinelli, F.; Gazmuri Sanhueza, A. X. (2024)*	*El micro teatro como herramienta extracurricular promueve la expresión y la integración en estudiantes con discapacidad.*
Inclusión social y teatralidad	*Belén Massó Guijaro (2022)*	*El teatro facilita la inclusión social de grupos vulnerables, especialmente estudiantes con discapacidad cognitiva.*
Creación artística y desarrollo cognitivo	*Laura Camila Cuervo Martínez (2022)*	*La creación artística fortalece el desarrollo cognitivo y mejora la comunicación en niños con discapacidad.*
Prácticas pedagógicas en educación especial	*Jeanette Aguilera Ortega (2022)*	*Las prácticas pedagógicas con enfoque artístico promueven habilidades sociales en estudiantes con discapacidad cognitiva.*
Educación artística y formación humana	*Lylliana Vásquez Benítez (2023)*	*La educación artística en la formación humana impacta positivamente en la autoestima y habilidades comunicativas.*
Estrategias andragógicas y competencias gerenciales	*Olga Marina Sierra (2021)*	*El teatro contribuye al desarrollo de competencias gerenciales y mejora la comunicación en diversos contextos.*
Danza inclusiva y educación infantil	*Juan Bautista Llorens Gómez (2019)*	*La danza inclusiva en el aula de educación infantil mejora los aspectos corporales y sociales de los estudiantes con discapacidad.*
Arte y pedagogía en la educación especial	*Bernardo Bustamante Cardona (2021)*	*La interacción entre arte y pedagogía mejora la formación integral de los estudiantes con discapacidad cognitiva.*
Pedagogía musical y movimiento	*Luis del Barrio, Ma Eugénia Arús (2024)*	*La pedagogía de la música y el movimiento facilita la expresión emocional y social de los niños con discapacidad intelectual.*
Educación artística y desarrollo social	*Cardona Salazar, Diana Carolina, Ortiz Ballesteros (2024)*	*La educación artística promueve el desarrollo social y comunicativo de los estudiantes con discapacidad intelectual.*
Mejoras en habilidades comunicativas en el aula	*Kamilla Klefbeck (2021)*	*Las intervenciones artísticas mejoran significativamente las habilidades comunicativas de los estudiantes con discapacidad intelectual.*

Formación docente y pedagogía teatral	*Luis Alfredo Miranda-Calderón (2020)*	*La pedagogía teatral aplicada en la formación docente mejora la comprensión de la realidad y las habilidades comunicativas.*
Educación artística en la mejora continua	*Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (2024)*	*Las estrategias de educación artística contribuyen al fortalecimiento de las competencias comunicativas en los estudiantes.*
Comunicación en estudiantes con discapacidad intelectual	*Génices Narcisa Bravo Zambrano, Lázaro Clodoaldo Enríquez Caro (2021)*	*Las intervenciones artísticas mejoran la comunicación en estudiantes con discapacidad intelectual, fomentando la interacción social.*
Experiencia artística y discapacidad intelectual	*Natali Camolez Fantazia (2022)*	*La experiencia artística mejora la vida social y comunicativa de las personas con discapacidad intelectual.*
Paradigmas en inteligencia y discapacidades	*Laura E. Gómez, Robert L. Schalock, Miguel Ángel Verdugo (2022)*	*Los nuevos paradigmas en el campo de la inteligencia y las discapacidades destacan el papel crucial de las artes en el desarrollo cognitivo.*
Práctica escénica y discapacidad intelectual	*Matías Gabriel Lona (2020)*	*Las prácticas escénicas desarrollan la comunicación y la integración social en estudiantes con discapacidad intelectual.*

IV. DISCUSIÓN

El análisis realizado sugiere que las artes escénicas, en particular el teatro, desempeñan un papel esencial en el desarrollo de las habilidades comunicativas en los estudiantes con discapacidad cognitiva. Sobre esta temática se presentan las siguientes categorías de análisis:

El juego de roles y su aporte a las habilidades sociales: El juego de roles se erige como una estrategia pedagógica invaluable para el desarrollo de habilidades sociales, especialmente en contextos educativos inclusivos. Al simular situaciones de la vida real, los participantes tienen la oportunidad de practicar y experimentar diferentes interacciones, asumiendo perspectivas distintas a la propia.(Suzanne Derks,2022) De acuerdo con Camolez Fantazia (2022) esta práctica guiada fomenta la empatía, la toma de decisiones en escenarios sociales, y la mejora de la comunicación verbal y no verbal. Cuervo Martínez (2022) estudia cómo las artes escénicas, permiten a los individuos ensayar respuestas adecuadas ante desafíos sociales, reducir la ansiedad en situaciones nuevas y consolidar patrones de comportamiento que facilitan la interacción positiva y la resolución de conflictos. El feedback constructivo durante y después del juego de roles es fundamental para que los participantes puedan reflexionar sobre su desempeño y transferir estas habilidades al mundo real (Bustamante Cardona, 2021)

La educación artística en la formación humana: La educación artística desempeña un papel fundamental en la formación integral de los estudiantes, promoviendo el desarrollo tanto cognitivo como emocional y social. Las artes permiten que los estudiantes exploren su creatividad y expresen sus emociones, contribuyendo a su crecimiento personal y su capacidad de trabajo en equipo (Vásquez Benítez , 2023) En el contexto de estudiantes con discapacidad cognitiva, este papel se amplifica, dado que las artes escénicas proveen un lenguaje alternativo y complementario al verbal, a menudo limitado en esta población. Al involucrarse en actividades como el teatro, la danza o la música, los estudiantes no solo desarrollan la creatividad y la expresión emocional, sino que también se ven inmersos en procesos que exigen la escucha activa, la interpretación de señales no verbales y la interacción coordinada con otros. Para Stutesman et al (2021) esta inmersión vivencial permite la construcción de significado y la comunicación efectiva a través de canales multisensoriales, facilitando la superación de barreras comunicativas tradicionales y potenciando su participación activa en el entorno social. En este sentido, Sierra (2021) valora la educación artística no solo como un complemento curricular, sino como una herramienta pedagógica esencial para el desarrollo holístico y la inclusión de los estudiantes con discapacidad cognitiva.

Limitantes pedagógicas en el aula de clase para el trabajo en la discapacidad y las posibilidades pedagógicas desde las artes: la revisión documental (Klefbeck, 2021; Bravo Zambrano, 2021) revela que, en el contexto de la educación inclusiva, las limitaciones pedagógicas tradicionales a menudo no logran atender adecuadamente las necesidades de los estudiantes con discapacidad. Sin embargo, las artes ofrecen un enfoque innovador que permite superar estas barreras, brindando a los estudiantes con discapacidad un espacio para expresarse y participar activamente en su aprendizaje.

En este contexto, las artes escénicas emergen como un potencial pedagógico transformador. A diferencia de los métodos convencionales, las disciplinas artísticas ofrecen un marco flexible e inclusivo que capitaliza las fortalezas multisensoriales y no verbales de estos estudiantes. Al involucrarse en el teatro, la danza o la música, se crea un espacio donde la expresión corporal, la interacción gestual y la modulación vocal se convierten en herramientas de comunicación fundamentales. Lona (2020) propone que esta aproximación no solo elude las limitaciones inherentes a la comunicación verbal estricta, sino que también fomenta la creatividad, la autoconfianza y la participación activa, facilitando un aprendizaje más significativo y holístico que las metodologías tradicionales a menudo no pueden ofrecer.

La comunicación en estudiantes con discapacidad intelectual: esta dimensión presenta desafíos multidimensionales que van más allá de la mera adquisición del lenguaje verbal. Como se ha evidenciado en la literatura revisada (Bravo Zambrano y Caro, 2021; Klefbeck, 2021; Gómez et al, 2022; Arús , 2024) las artes proporcionan una vía eficaz para que estos estudiantes desarrollen su capacidad de expresión, tanto verbal como no verbal, lo que mejora su interacción social y su participación en actividades educativas. Sobre sus dificultades se refiere que estas suelen abarcar tanto la comprensión como la expresión, afectando no solo la interacción lingüística, sino también las habilidades adaptativas esenciales para la vida diaria. Estas limitaciones pueden manifestarse en un vocabulario reducido, dificultades en la estructuración de frases, problemas en la comprensión de conceptos abstractos, y una menor capacidad para interpretar y utilizar señales no verbales.

V. CONCLUSIONES

La incorporación de las artes escénicas se revela como una estrategia pedagógica de valor incalculable. Al ofrecer canales de comunicación alternativos y multisensoriales, como la expresión corporal, el gesto, la música y la representación dramática, las artes permiten a los estudiantes con discapacidad intelectual explorar y desarrollar su capacidad comunicativa de maneras que los enfoques tradicionales a menudo no logran. Además, el enfoque inclusivo que caracteriza a las artes escénicas favorece una integración más fluida de los estudiantes con discapacidad cognitiva en actividades compartidas con otros compañeros, lo que, a su vez, contribuye a su desarrollo emocional y social.

La aproximación pedagógica desde las artes escénicas no solo facilita la superación de las barreras inherentes a la comunicación verbal, sino que también fomenta la autoestima, la interacción social y la inclusión, al reconocer y potenciar las diversas formas en que estos estudiantes pueden comunicarse con su entorno. Sin embargo, es fundamental reconocer que el éxito de las artes escénicas como herramienta pedagógica depende en gran medida del entorno educativo y de la preparación del profesorado. El uso efectivo de estas estrategias requiere una formación específica que permita a los docentes adaptar las actividades a las necesidades particulares de los estudiantes, teniendo en cuenta sus características cognitivas y sociales. De igual manera, la integración de las artes en el currículo escolar debe estar respaldada por un enfoque pedagógico flexible, que permita a los docentes implementar una enseñanza diferenciada y personalizada, en la que cada estudiante pueda participar según sus propias capacidades y ritmos de aprendizaje.

La implementación de programas de artes escénicas en contextos educativos inclusivos enfrenta algunos desafíos. La disponibilidad de recursos, el acceso a la formación adecuada para los docentes y las condiciones socioeconómicas de las instituciones educativas son factores determinantes en el éxito de estas iniciativas. Es esencial que las políticas educativas no solo impulsen el uso de las artes en las aulas, sino que también aseguren la disponibilidad de los recursos necesarios para su implementación. Esto incluye la capacitación constante de los docentes, así como el apoyo institucional para la creación de espacios adecuados para la práctica artística.

Es imperativo que las futuras políticas educativas promuevan un enfoque inclusivo y proporcionen los medios necesarios para que todos los estudiantes, independientemente de sus características cognitivas, puedan beneficiarse de las artes como herramienta pedagógica.

REFERENCIAS

Bustamante Cardona, B. (2021). Interacciones entre arte y pedagogía, un estudio sistémico que relaciona instituciones educativas, colectivos y programas de formadores, bajo el paradigma de la complejidad. Universidad de Antioquia, facultad de artes, 643 http://hdl.handle.net/10495/29554

Camolez Fantazia , N. (2022). Includanza: una experiencia artística en la vida de las personas con discapacidad intelectual. Facultad de Educación Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57034

Carmita Velasco, M. N., Rubio Gálvez, M. X., & Andrade Sánchez, X. (2024). Educación inclusiva: estrategias para estudiantes con discapacidad. Miami: EducaciSouth Florida Journal of Development.

Castillo, E., & Vásquez, M. L. (2003). El rigor metodológico en la investigación cualitativa. Colombia Médica, 34(3), 164-167. https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=28334309

Derks, S., Willemen, A. M., & Sterkenburg, P. S. (2022). Mejorar las habilidades adaptativas y cognitivas de niños con discapacidad intelectual. Revista internacional de interacción niño-ordenador, 11.

García Huidobro, V. (2016). Pedagogia teatral: metodología activa en el aula. Paso de Gato, 3. https://labalanzateatro.com/wp-content/uploads/2020/01/REVISTA-PASO-DE-GATO-MEXICO.pdf

Gobierno de México. (2024). Educación en movimiento. Ciudad de México: Comisión nacional para la mejora continua de la educación. https://www.gob.mx/mejoredu/articulos/educacion-en-movimiento

Klefbeck, K. (2023). Enfoques educativos para mejorar habilidades de comunicación de los estudiantes con autismo trastorno del espectro y trastornos intelectuales comórbicos . Revista escandinava de investigacion educativa Routledge, 19.

Llorens Gómez , J. B. (2019). Evaluación de los aspectos corporales y sociales de la danza inclusiva en el aula de educación infantil: estudio de casos. Universidad de Malaga, Facultad de ciencias de la educación, 235. https://hdl.handle.net/10630/19329

Lona, M. G. (2020). Reflexiones para una práctica escénica en la. Convergencias Mendoza, Argentina.

Lona, M. G. (2020). Reflexiones para una práctica escenica en la discapacidad. Convergencias Universidad Nacional de Córdoba, 15.

Mansilla, P., & Abellán Hernández, J. (2021). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. Sportis. Scientific Journal of School Sport, Physical Education and Psychomotricity, 8(1), 60-80. https://doi.org/10.17979/sportis.2022.8.1.8640

Parra Pretel, Abellán, P. M., Mansilla, P., & Abellán, J. (2022). Juegos cooperativos-sensibilizadores para mejorar las actitudes hacia la discapacidad en educación física en educación primaria. Sportis Sci J, 21.

Sánchez Asún, R. S., Spinelli, F., & Gazmuri Sanhueza, A. X. (2024). SOMOS: un proyecto extracurricular de microteatro en español para la transformación educativa y social en el aprendizaje de lengua. Critical Multilingualism Studies, 27.

Stutesman, M. G., Havens, J., & Goldstein, T. (2021). Desarrollar la creatividad y otras habilidades del siglo XXI a través de clases de teatro. American Psychological Association, 42.

Vásquez Benítez, L. (2023). Laboratorio escénico, para la formación humana, en estudiantes de media. Universidad de Antioquia, facultad de artes, 313. https://hdl.handle.net/10495/40524

Velasco, María & Gálvez, Marcia & Sánchez, Ximena & Cabeza, Ligia & Loachamin, Ximena & Alcívar, Victoria. (2024). Educación inclusiva: estrategias para estudiantes con discapacidad. South Florida Journal of Development. 5. e4424. 10.46932/sfjdv5n9-048.

Zambrano, Génices & Caro, Lázaro. (2023). Desarrollo de habilidades comunicativas en estudiantes con discapacidad intelectual. Revista Cognosis. 8. 173-190. 10.33936/cognosis.v8iEE1.5218.

COMPETENCIAS COMUNICATIVAS: UNA VISIÓN DESDE LA PRÁCTICA Y LA PRODUCCIÓN DE LAS PRIMERAS GRAFÍAS.

Lucila Garzón Castillo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lucigarca05@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 353 - 366
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo propone enunciar las competencias comunicativas de niños que cursan la básica primaria, mediante sus primeras grafías. El propósito de esta investigación, está centrado en el análisis de la praxis educativa: donde el docente evalúa la conducta del infante a partir de su capacidad realizando trazos, para así impulsar su desarrollo psicomotor mediante diferentes lúdicas. En ese sentido, se hace un cotejo con los lineamientos curriculares existentes, procurando exteriorizar las orientaciones metodológicas de los referentes técnicos de la educación inicial e integral dispuesto por el Ministerio de Educación colombiano (2016), como normatividad en la educación básica y preescolar.

Palabras clave: *competencias comunicativa, praxis pedagógica, educación inicial.*

COMMUNICATIVE COMPETENCES: A VIEW FROM THE PRACTICE AND PRODUCTION OF THE FIRST GRAPHICS.

ABSTRACT

This article proposes to enunciate the communicative competences of children who attend basic primary, through their first spellings. The purpose of this research is focused on the analysis of educational praxis: where the teacher evaluates the infant's behavior based on their ability to make strokes, in order to promote their psychomotor development through different games. In this sense, a comparison is made with the existing curricular guidelines, trying to externalize the methodological guidelines of the technical references of initial and comprehensive education provided by the Colombian Ministry of Education (2016), as regulations in basic and preschool education.

Key words: *communicative competences, pedagogical praxis, initial education*

COMPÉTENCES COMMUNICATIVES: UN REGARD SUR LA PRATIQUE ET LA PRODUCTION DES PREMIERS GRAPHIQUES.

RÉSUMÉ

Cet article se propose d'énoncer les compétences communicatives des enfants qui fréquentent le primaire de base, à travers leurs premières orthographes. L'objet de cette recherche est axé sur l'analyse de la pratique éducative : où l'enseignant évalue le comportement du nourrisson en fonction de sa capacité à effectuer des coups, afin de favoriser son développement

Mot clefes: *Compétences communicatives, pratique pédagogique, formation initiale.*

psychomoteur à travers différents jeux. En ce sens, une comparaison est faite avec les directives curriculaires existantes, en essayant d'externaliser les directives méthodologiques des références techniques de l'éducation initiale et complète fournies par le ministère colombien de l'éducation (2016), en tant que réglementations de l'éducation de base et préscolaire.

I. INTRODUCCIÓN

El desarrollo personal de un niño se encuentra ligado a orientaciones dadas por su grupo familiar. Es decir, ésta le ilustra conocimientos básicos referentes a valores éticos, sin embargo, el infante aprehende inconscientemente hábitos negativos respecto a sus deberes y ejerce acciones subversivas de manera deliberada. Para Sánchez (2006), "la familia es la primera institución que ejerce influencia en el niño, ya que transmite valores, costumbres y creencias por medio de la convivencia diaria" (p, 1). Empero, el infante arriba en determinada edad en la que debe adaptarse, por vez primera, a la escuela y afrontar nuevos hábitos dados por el entorno educativo. Dentro de esta etapa, el docente evalúa la capacidad comunicativa de sus estudiantes, puesto que de ello dependerá el compendio de saberes, habilidades, aptitudes o capacidades que interviene en la producción de la convivencia, relaciones interpersonales e intergrupales, puesto que el coexistir humano precisa la mediación de una efectiva comunicación.

Sin embargo, el nivel comunicativo del niño no es, con todo, homogéneo, sino que existen diferencias observables que pueden tener causas diversas, siendo quizá la más destacable la que "proviene de experiencias lingüísticas que hayan tenido en su familia o con el entorno donde hayan crecido" (Monserrat, 1996, p.2). Es por esto que, en el acto comunicativo, se ha percibido dependencia e inseguridad en la competencia verbal de los niños, pero, por el contrario, cuando expresan mediante trazos libremente sus ideas, se termina por ilustrar situaciones dadas por su contexto social y lingüístico, siendo éstas sus primeras grafías. Es así como el quehacer pedagógico, desde sus prácticas, se convierte en un reto para el docente, puesto que la idea educativa es desinhibir al estudiante, prepararlo e ilustrarlo de manera objetiva para los grados posteriores y la educación profesional.

En este sentido, los docentes requieren de la participación activa de los padres de familia, debido a que ellos tienen la responsabilidad de estar vinculados en todas las etapas de la vida del niño y sus avances tanto educativos como personales. Para Nord (1998), "el involucramiento de los padres en la educación de su hijo es importante para el éxito escolar, aunque no todos los niños tienen padres que se involucren en su escuela" (p.1). Esto se debe principalmente a ocupaciones, las cuales restan interacción constante con sus hijos e imposibilitan espacios enriquecedores para el niño tales como leer, jugar, crear actividades lúdicas y establecer diálogos que lo ayuden tanto a apreciar ciertos hábitos como a expresarse.

Es decir, por parte del menor se precisa creación y recreación, desde lo afectivo, social y cognitivo, para así propiciar más adelante el manejo de éstas habilidades en el desarrollo de procesos lingüísticos a nivel individual y con sus pares. Además, se pretende que el niño sea la base de la comunicación en el hogar, el colegio y grupos sociales. De ahí que la habilidad del lenguaje sea tan importante para el niño, puesto que le ayuda crear una relación dialógica con sí mismo y su entorno. Ahora bien, la dimensión comunicativa que la escuela pretende generar, reviste gran importancia en el desempeño de la vida escolar, gracias al desarrollo de las diversas áreas del conocimiento, siendo una de ellas la lingüística y sus funciones en los procesos de lecto-escritura como medios

de comunicación. La lingüística tiene la ventura de incrementar el pensamiento y crear habilidades discursivas, herramienta que no solo ayuda estando en la básica primaria, sino que prepara a los estudiantes para la etapa académica profesional. Al respecto, Monserrat (1996) afirma:

> La actividad de debate o discusión tiene una influencia remarcable en el desarrollo cognitivo de los niños. La existencia de puntos de vista diferentes entre ellos establece una situación de conflicto cognitivo que podríamos definir como "la confrontación de respuesta s socialmente heterogéneas y lógicamente incompatibles de los participantes" Esta situación, que se produce y se resuelve en la interacción social, es extraordinariamente positiva porque revela a los niños la existencia de puntos de vista diferentes al propio y demuestra que de su confrontación pueden surgir respuestas nuevas, no previstas (p.2).

Siguiendo un hilo conductor a las consideraciones antes esbozadas, esta investigación halla que el Ministerio de Educación en sus políticas educativas desarrolla directrices centradas en: 1) lineamientos curriculares de la educación colombiana, 2) derechos básicos de aprendizajes y, 3) orientaciones metodológicas dispuestos como estándares nacionales y locales, proyectados desde la educación inicial para la básica primaria y media en aras de ajustar la práctica educativa también implementada en el programa Todos a Aprender (PTA) desde el año 2013, aplicando diagnósticos iniciales y ajustes de las propias estrategias didácticas y metodológicas. Para ello, se identifican diferentes competencias, destacando la comunicativa como una de las básicas en el proceso y transversal a las otras.

En este marco se propondrá una teoría, y aportes de tres autores, para dar cuenta de los métodos y mejoramiento de las competencias educativas en relación con la lectura y escritura. Así pues, primero nos relacionamos con la teoría chomskiana, la cual plantea el proceso de la gramática generativa, la lingüística, sus principales elementos y sus reglas. Segundo, tratamos con Hymes (1996), quien expone la pragmática y la interacción comunicativa de los parámetros contextuales, la sociolingüística estratégica y discursiva. Como tercera medida hallamos los aportes de Piaget (1945) del juego, el desarrollo simbólico y el lenguaje. Finalmente, damos lugar a los aportes de Vygotsky (1966), en lo que tiene que ver con el ambiente próximo y el desarrollo del ambiente natural. Lo anterior, además de prevalecer en el ámbito educativo, persisten en el hacer y el saber hacer.

En este orden de ideas, la investigación ha tomado los referentes arriba anotados para, de manera inicial, diagnosticar y sistematizar información pertinente de la muestra de estudio. Seguidamente se busca evidenciar, el desarrollo del desempeño, los aprendizajes y las habilidades de las dimensiones en el grado de transición, para así, de manera secuencial, proponer estrategias metodológicas que permitan evidenciar sobre los primeros trazos del niño, la expresión del significado y manifestación de ideas propias al respecto. En cuanto a la implementación de estrategias lúdicas, lo que se propone es una estrategia que permita evidenciar aún más las realidades del aula y apunten a la caracterización de los desempeños de los niños de grado transición en jornada p.m. de la sede Arturo Ramírez de la IETI Don Bosco del municipio de Arjona, Bolívar, en el período comprendido entre el primer y segundo semestre de dos mil diecinueve.

Esta investigación es de suma importancia porque trata la educación inicial del niño, con estímulos y aptitudes para que adquiera bases del conocimiento que le permitan enfrentar procesos de lecto-escritura y que poco a poco vaya madurando en su trayectoria escolar. En este sentido, se aprovecha el aprendizaje propio del infante en la consolidación de procesos para su vida académica y profesionalización, vislumbrando procesos educativos de inclusión como realización propia. Ahora bien, en correspondencia a lo antes contextualizado, se trata de responder a los siguientes interrogantes: ¿Las prácticas educativas del niño de preescolar constituyen un aprestamiento para el desarrollo de la competencia comunicativa del niño?, ¿en qué medida las prácticas educativas del preescolar están contribuyendo a la expresión oral y escrita del niño que inicia su etapa escolar?, ¿las prácticas generan posibilidades de análisis e interacción con el niño en esta etapa para el desempeño de las diferentes áreas?, ¿en qué medida se deben evaluar las competencias comunicativas de los niños desde la educación inicial?

De ahí, se desprende un propósito que plantee un constructo teórico que sirva como base y contrastación de los lineamientos del Ministerio de Educación Colombiano para mejorar las competencias comunicativas en el niño y es-

tas dejen de ser un obstáculo para el desarrollo lector, productor oral y escrito durante la estadía en la básica, media y profesionalización.

II. PERSPECTIVA TEÓRICA

La educación preescolar, que está dirigida a niños de, en promedio cinco a seis años, debe contar con la intención de desarrollar aspectos cognoscitivos, psicomotriz, socio-afectivos y espirituales, mediante experiencias de socialización pedagógicas y recreativas. No obstante, es menester considerar que el desarrollo de los niños depende totalmente de su entorno y de los estímulos ofrecidos, y no solo de sus capacidades. Al respecto Escobar (2006), afirma:

> Cada adquisición en los procesos de desarrollo de los niños es indispensable para el siguiente y, posteriormente, para muchos otros más, es así como un niño solamente es capaz de caminar cuando ha tenido la suficiente oportunidad de gatear porque ha adquirido equilibrio, coordinación y fuerza necesarios. La mayoría de procesos dependen en algunos casos de la oportunidad que se la haya brindado al niño para estar en la etapa anterior y no de la edad que él tenga como erróneamente se piensa. (p.182)

En ese sentido, es la educación inicial (o preescolar), la que se convierte en un nivel educativo fundamental en lo que respecta al desarrollo personal y académico de los niños y niñas. La atención de ellos, no puede estar limitada al cuidado y custodia, así como tampoco a la interrelación de un niño con otros, ni con sus materiales, por el contrario, el niño debe centrarse en la mediación de las capacidades cognitivas que puede aprovechar de su entorno, y la estimulación de las demás áreas de desarrollo, para acrecentar sus competencias como estudiante.

Seguidamente, la Ley General de Educación (1994), en los apartes de la investigación, procura trabajar aspectos de transversalidad para el desarrollo de las competencias comunicativas. Es por esto que, el artículo 16, titulado Objetivos específicos de la educación preescolar de la ley 115 de 1994, proponen objetivos específicos que apuntan al crecimiento armónico y equilibrio del niño, facilitando la motricidad, el aprestamiento y la motivación para la lecto-escritura.

Asimismo, apunta a la necesidad de desarrollar la creatividad, las habilidades y destrezas propias de la edad como también su capacidad de aprendizaje, y en la misma línea por ocuparse de los componentes comunicativos dictamina "el desarrollo de la capacidad para adquirir formas de expresión, relación y comunicación, para establecer relaciones de reciprocidad y participación, de acuerdo con normas de respeto, solidaridad y convivencia" (p.5). Del mismo modo, y bajo este panorama, se plantean objetivos que fueron tomados para el área de lenguaje y se consideraron, debido a su nivel de importancia con el infante. En ellos se expresa que: (1) el infante ha de ser capaz de asumir roles distintos en sus juegos y en otras actividades, aprender a trabajar colaborando con otros niños y resolviendo conflictos mediante el diálogo respetuoso. (2) Pueda desarrollar sus habilidades de comunicación y aprenda a expresarse con seguridad, al tiempo desarrollando activamente el escucha. (3) El infante debe lograr el dominio de su lenguaje oral para que sea capaz de iniciarse en el proceso de lecto-escritura correctamente, y (4) pueda socializar con todo tipo de personas similares o distintas a él, y que, en esta actividad, aprenda actitudes de respeto y tolerancia.

A partir de aquí, se observan específicamente, el lenguaje como habilidad y dimensión de las áreas de los procesos enseñanza aprendizaje en el nivel básico. Dentro de estos mismos procesos educativos están implícitas, las prácticas, estrategias y la misma evaluación.

Las prácticas educativas

Caballero y Ocampo (2018), manifiestan que "las prácticas educativas sostienen una interacción de docente-estudiante" (p.46). Es decir, las prácticas estaban remitidas únicamente a la adquisición de conocimientos por parte del docente, pero dicha concepción ha ido cambiando debido a procesos de reflexión que hacen los docentes sobre su práctica. Este panorama ha permitido situar su quehacer pedagógico hacia la planeación de sus clases y las necesidades e intereses de los mismos estudiantes. Por medio de este giro el docente ha podido preguntarse: ¿Qué enseñar? ¿cómo enseñar? y ¿de qué manera enseñar?

Con relación a lo anterior Chamorro et al (2008), expresan que las prácticas educativas se conciben como prácticas sociales, que tienen un saber pedagógico propio donde la enseñanza, y

se desarrolla en una relación entre el docente, los estudiantes y los saberes, manteniendo una comunicación, que permita dar reconocimiento a cada uno de los actores involucrados en el proceso de formación y de construcción de conocimiento desde diferentes espacios (como se citó en Díaz, 2006). Asimismo, los autores nos manifiestan con claridad la interacción del lenguaje, la relación docente-estudiante y la manera en cómo se instruye el respeto por la cultura y costumbres de una comunidad.

En efecto la práctica educativa no necesariamente se desarrolla dentro del aula de clase, sino que también puede llevarse a cabo en otros, pues bien, la práctica requiere de una intencionalidad pedagógica y la orientación del docente en correspondencia con las necesidades e intereses de los estudiantes. Es así, como los estudiantes utilizan otros espacios institucionales y recreativos para desarrollar la motricidad, la corporalidad, el juego y la creatividad.

Es deber del profesor realizar una buena práctica en la que se vea la realización del estudiante, con objetivos claros a los desempeños escolares y sobre todo donde sus roles de participación sean tenidos en cuenta de manera individual y en grupo. Para que el niño se enamore aún más de los procesos académicos y por el contrario no vea en ellos una frustración constante, sino unas bases más para continuar un camino. En la educación preescolar acompañando de las praxis se incluye también, la dinámica del juego, representando un mundo para el niño, un estímulo que le invita a participar. Para ello tomemos los siguientes referentes.

El juego en la educación preescolar

Gómez et al (2015), consideran que el juego es una actividad que se utiliza para la diversión y el disfrute de los participantes, funcionando a la vez, como herramienta educativa: en tanto ayuda a conocer la realidad, permite al niño afirmarse, favorece el proceso socializador, cumple una función integradora y rehabilitadora, tiene reglas que los jugadores deben aceptar y se realiza en cualquier ambiente. Una de las herramientas más dinámicas en el ambiente de aula es el juego, ahí el aula se convierte en el lugar donde el niño puede compartir, aprender, explorar, exponer posturas, creatividad y aliviar tensiones de miedo, inseguridad e incapacidad. En lo que tiene que ver con las habilidades comunicativas permite la autonomía del niño, la interacción y el diálogo con sus pares, facultando la expresión y la manifestación de necesidades e intereses. Al respecto, Minerva (2002) manifiesta que:

> El juego se considera como el rasgo dominante de este mundo. Al niño le encanta actuar, aunque muchas veces no coincida interiormente con su acción. Mistifica y se mistifica, pasando y repasando las fronteras de lo real y lo imaginario. Se identifica con todos los papeles -es decir, representa realmente todos los personajes-, hasta podría decirse que acaricia con cierto deleite su angustia, se compromete por entero sabiendo de forma ambigua que sus compromisos son ficticios, que sus gestos carecen de peso. (p, 121)

De otra manera el juego permite obtener información de los niños a través de preguntas, permite también ser escuchado y escuchar a sus compañeros en su momento. Lo que lo faculta para escuchar más adelante una clase de la cual puede ser protagonista. Este dinamismo como método, es tan importante en el ámbito educativo porque potencia y desarrolla facultades cognitivas del niño, y con ello no solo se motiva y emociona a entrar en un papel, sino que su mundo se transforma totalmente, incentiva su imaginación, y con esto crea y genera historias. Es decir, su capacidad mental de generar mundos, le ayudan a manejar un mejor discurso, a relatar hechos, vivencias, situaciones, etc. Esta circunstancia hace parte tanto de la piscología educativa pero también da cabida a la concepción constructivista del aprendizaje. Minera (2002), referente a lo anterior menciona:

> La concepción constructivista sirve de base al nuevo diseño curricular. Esta concepción está estructurada sobre los aportes de la psicología cognitiva, el enfoque psicogenético de Piaget, la teoría de los esquemas cognitivos, en cuanto al proceso de aprendizaje de la lectura, la teoría sociocultural de Vygotsky. Todos tienen como criterio común el proceso constructivista del aprendizaje. (p.119)

Con ello se pretende tomar en cuenta la forma en cómo el niño desarrolla sus intereses, motivaciones, necesidades, expectativas y valo-

res. Esta concepción se ajusta al aspecto afectivo-emocional, debido a que las interacciones que hace el niño con el entorno, encarnan los procesos sociales, morales e incluso intelectuales. Según afirma Vigotsky (1997), "el desarrollo de estos procesos corresponde a un carácter psicológico en el que encontramos, memoria, pensamiento y lenguaje". Definición por la cual, Hymes (1996), también se adhiere y considera que las actuaciones comunicativas de los niños son acordes a las demandas del entorno. El autor va más allá del hecho meramente lingüístico, y les da cabida a otros aspectos como el social y psicológico. Del mismo modo, podemos resaltar el ajuste a la personalidad del niño para propiciar un aprendizaje significativo, buscando estrategias que faciliten el proceso de aprendizaje como un modo de hacer estable y significativo, finalmente, se establece asimismo relacionar el aprendizaje con el entorno del estudiante, haciendo énfasis en el qué, cómo, por qué y para qué aprende.

Las estrategias pedagógicas

Las estrategias pedagógicas se encuentran orientadas por el docente para guiar al estudiante y facilitar la construcción de conocimientos. De esa manera, puede mediar y promover aprendizajes dentro del proceso educativo. Este concepto en cuestión es habilidad, destreza, disposición, creatividad, inspiración, disciplina y técnica para hacer algo. El docente al disponerse a realizar actividades ante todo debe "presentar y dar a conocer un objetivo, el cual en toda medida debe ser alcanzado, los caminos y formas se deja a creatividad del mismo docente" (Cabrera, 2016). Por su parte, Morín (1990), plantea que:

> La estrategia permite, a partir de una decisión inicial, imaginar un cierto número de escenarios para la acción, escenarios que podrán ser modificados según las informaciones que nos lleguen en el curso de la acción y según los elementos aleatorios que sobrevendrán y perturbarán la acción. La estrategia lucha contra el azar y busca información. (p. 113)

En los procesos educativos, las prácticas y las estrategias se mantienen en armonía, agregando también circunstancias, en las que se pueden retomar, organizar y mejorar los conocimientos y los aprendizajes, los escenarios y los cambios sociales y generacionales, de una manera u otra también procuran por cambios en el sentido de un orden y una lógica. De igual manera Morín (1990) nos plantea que cuándo ocurre algo inesperado, debe asumirse, ya que estamos en un mundo de constantes cambios.

En concordancia con Morín (1990), es claro destacar la importancia de las caracterizaciones y diagnósticos en el aula, ya que son indispensables también al iniciar procesos y temáticas de estudio, así como conocer las realidades y conocimientos previos de los mismos estudiantes. Para ello bien se utilizan las caracterizaciones y diagnostico a manera de información.

Las competencias

El Ministerio de Educación (20016) comprende que las competencias son el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que desarrollan las personas y les permiten comprender, interactuar y transformar el mundo en el que viven. Por un lado, en los niños de preescolar se precisan de competencias porque a su edad es mucho lo que pueden aprender, lesa falta es ayuda y estímulo por parte del adulto. En ese sentido, la educación infantil y los procesos de aprendizaje, están fundamentados en cuatro pilares del saber: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, aprender a ser, y es por medio de la interacción en la institución donde el niño comienza a explorar por medio de las vivencias de cada uno, en la interacción y desarrollando todo su intelecto para responder a las necesidades individuales y del medio.

> Estas competencias, plantean actividades de referencia respecto al potencial de las distintas dimensiones de la personalidad del niño, siendo el caso del factor psicosocial y la adquisición de saberes, que posibilita la construcción de significados por medio del cual se accede al mundo social y conceptual. Como menciona Pasive (2012), educar a los estudiantes en "competencias y saberes en donde predomine el buen trato, la tolerancia, la erradicación de la violencia escolar, el respeto por el otro y la inclusión de todas las personas" (p.8).

Es por tanto que la lúdica sería considerada en todas las etapas del niño, tanto de su iniciación en la básica hasta llegar a la profesionalización, debido a que ésta fortalece las relaciones sociales. Las actividades lúdicas, como competencias para promover factores sociales, debe abarcar a todos los integrantes de la comunidad educativa, debido a que el acompañamiento y respaldo que le da esto a los niños, fortalece y reafirma procesos de aprendizaje: generando así, "seguridad, independencia, confianza, estabilidad; todo esto con el fin de que en un futuro sea una persona capaz de enfrentarse y transformar su medio" (Gómez et al, 2015).

Es así como las competencias generan ser propuestas innovadoras que permitan reconocer al niño como ser lúdico, impulsando ésta como principio que hace parte de su evolución educativa y personal, y conlleva a actividades que le produzcan placer, gozo, y alegría. Por ello, el docente tiene el ejercicio de fomentar estas competencias, tornándose en un factor sumamente importante para que el estudiante, comprenda, aprenda y ayude a producir respeto e ir moldeando su vida a partir de la creatividad, curiosidad y la exploración. Gómez et al (2015), mencionan:

> Se trata entonces de generar acciones transformadoras desde el aula y la escuela, al reconocer que la lúdica puede desarrollarse mejor si se logra intensificar la toma de conciencia del niño sobre sí mismo y la sensibilidad hacia su propio ambiente; para ello el docente deberá ofrecer un escenario propicio significativo y especialmente llamativo para los niños, ya que el medio en que se mueva; su ambiente familiar, los factores culturales, sus condiciones de vida influyen en el desarrollo integral, y por ende será un factor importante en el desarrollo de su personalidad, de su inteligencia, de las actitudes, valores y competencias que le permitirán un mejor desempeño desde cualquier ámbito de formación. (pp, 24-25).

No obstante, a nivel institucional el Ministerio de Educación, establece en su normatividad que se implementen las competencias en los diferentes niveles de escolaridad hasta la profesionalización, con el fin de ir incrementando poco a poco estas destrezas, porque, además, los métodos de enseñanza en preescolar, no es igual ni similar a cómo se enseña en la media, por tanto, es necesario brindarle competencias, pero gradualmente y dependiendo de sus grados. Para ello, se conceptuarán primero en orden de ideas las básicas que definiremos a continuación.

Las competencias básicas

Según la Ley orgánica de la Educación (2006), estas competencias refieren a aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal. Ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida. Así pues, la Educación preescolar se convierte en ese lugar el cual el niño empieza a moldear todos los conocimientos que trae para formarse y desempeñarse en competencias.

Por lo anterior, el niño dispone de aprender tan sólo aquello a lo que le encuentra lógica. De no encontrarle sentido, estaría colocando en práctica su sentido auténtico de aprendizaje, lo cual da lugar a la teoría chomskiana (2004) en la que se afirma que "la gramática generativa debe cumplir, primeramente, el requisito de la gramaticalidad, que es la adecuación de la gramática a la competencia. Es decir, no generará frases descabelladas ni disparatadas." (p.4) Estas competencias, están mediadas por el aprendizaje significativo, que da relación a la practicidad de saber ser/saber actuar en situaciones cotidianas, con la propia experiencia en contextos reales. Por tal motivo, Gómez et al (2015), menciona que:

> El aprendizaje significativo con base en los conocimientos previos que tiene el individuo, más los conocimientos nuevos que va adquiriendo estos dos al relacionarse, forman una conexión importante y es así como se forma el nuevo aprendizaje, es decir, el aprendizaje significativo, que da lugar a las competencias básicas. (p 33)

Estas competencias pasan por momentos o procesos por el que se consiguen y modifican ciertas destrezas, aptitudes, capacidades, valores o conductas, dando lugar al resultado del estudio que es referente a la experiencia, instrucción, razonamiento y observación, momento en

el cual "se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción por esta razón debe ser significativo" (Gómez et al, 2015). Las competencias básicas suceden cuando una nueva información empieza a conectarse con un concepto relevante para sí en la estructura cognitiva, esto conlleva a que las nuevas ideas, conceptos y proposiciones pueden ser aprendidos significativamente en la medida en que otras ideas, conceptos o proposiciones relevantes estén adecuadamente claras, e impactan en la conducta humana, no solo por su claridad, sino por su funcionalidad en términos presentes, pero también futuros.

Las competencias comunicativas

Estas competencias son acciones encaminadas a formar personas capaces de comunicarse de manera asertiva (tanto verbal como no verbal), reconociéndose como interlocutores que producen, comprenden y argumentan significados de manera solidaria, atendiendo a las particularidades de cada situación comunicativa. Para ello, los lineamientos están dirigidos a orientar el diseño, implementación, seguimiento y evaluación de estrategias para el desarrollo de competencias básicas de los niños, niñas y jóvenes de preescolar, básica y media (Revolución Educativa, programas de competencias desde preescolar 2006).

En lo que respecta a los elementos de la competencia, como bien lo ha manifestado la Ley General (1994) en sus mismos lineamientos, se encuentran dirigidos a la iniciación de las competencias de lectura y escritura. Para este hecho, las primeras grafías, y la expresión oral, resultan necesarias en toda la vida escolar de los educandos en cada una de las áreas del conocimiento.

Competencia lectora

La competencia lectora explora la forma en cómo los estudiantes leen e interpretan diferentes tipos de textos. Se espera que puedan comprender tanto la información explícita como la implícita en los textos, establecer relaciones entre sus contenidos y lo que saben acerca de un determinado tema, así como realizar inferencias, sacar conclusiones y asumir posiciones argumentadas frente a los mismos. En términos generales, podemos hallar que, la profesora de preescolar debe mantener una literatura creativa, a partir de cuentos y narraciones de la misma literatura universal, así como unos recursos recreativos como son adivinanzas, trabalenguas, retahílas, y demás. Al respecto, Monserrat (1996) expresa que:

> El niño pequeño que habla durante el juego o la realización de otras actividades, está usando el lenguaje como una ayuda. Conversación y acción son parte de una misma función psicológica, encaminada a la resolución del problema práctico. Progresivamente, el lenguaje va precediendo a las acciones del niño, hasta que llega un momento en que le permite organizar y planificar la acción previamente, antes de llevarla a cabo. Independientemente de este lenguaje relacionado con la acción, el niño aprende a razonar expresando su pensamiento, de la misma manera que los mayores, a través de la palabra-oral o escrita-ayudamos a dar forma a nuestros pensamientos. (pp, 03-04)

La oralidad y el discurso

Para Monserrat (1996) "la relación entre lo oral y lo escrito continúa centrada, en gran parte de la práctica escolar, en la correspondencia grafofónica" (p.4). Sin embargo, no es difícil advertir que, en la práctica de la lengua materna y en el hogar, el ser es asistido por el adulto o cuidador para que logre el éxito comunicativo, lo cual implica relacionar medios y fines, en el marco de situaciones transicionales socialmente definidas. En este contexto, el ejercicio de la oralidad, es casi efectivo y responde necesidades manifiestas de este proceso de socialización primaria, a través del cual el niño se sitúa en los parámetros de la cultura de su respectiva comunidad hablante, "con el lenguaje se internalizan esquemas interpretativos y motivacionales que proporcionan programas institucionales para la vida cotidiana" (Berger y Luckmann, 1994, p.178).

El aula de clase de preescolar debe convertirse en un lugar ameno, donde el niño pueda expresarse creativamente, donde se le estimule el buen uso del lenguajes con sus reglas, donde la espontaneidad y participación sean exaltadas o corregidas, de igual forma se le faciliten los

medios para iniciarse en la escritura, garabateo y diversas formas de grafías, se le guie y se le indique el valor propio del lenguaje escrito para otros, por ello indispensable responder a qué se dibujó, a quiénes, qué hacen, quién falto, que pasaría y en fin una serie de interrogantes al que el niño pueda responder pueda tener postura, de lo que quiere manifestar en sus escritos.

Seguidamente, Jaimes y Rodríguez (1996), en términos generales, afirman que la experiencia de la oralidad antecede a los procesos de escolarización y es altamente significativa para el niño porque posibilita "la expresión de su pensamiento y la construcción de saberes, haciendo fecundos los intercambios sociales y ayuda a la construcción de la persona" (p.2). Además, esa capacidad se ejerce espontáneamente sin requerir una enseñanza explicita. De la misma manera, es tarea del educador facilitar y programar el tiempo de interacción y conversación con el niño para hablar sobre sus trabajos y conocer más de ellos

Reflexionar sobre la práctica y determinar los quehaceres de los niños son referentes que bien pueden apuntar a un constructo teórico, que permita acercarse la calidad de una educación de y para el niño. Monserrat (1996), finalmente expresa la importancia de la oralidad y el discurso como se sigue:

> Estas actividades contribuyen al establecimiento de modelos de textos, dan pautas para su proceso de construcción, permiten que se pongan de manifiesto explícitamente los problemas relacionados con la redacción, favorecen el control o evaluación continuada mientras dura el proceso. En definitiva, la interacción verbal facilita la construcción colectiva, a lo largo de la actividad, de instrumentos que luego serán de utilización individual para la resolución de los problemas que surgen con la escritura. (p, 03)

III. PERSPECTIVA METODOLÓGICA

La presente investigación se encuentra enfocada en un paradigma postpositivista, que definida por Ramos (2015), sustenta que "la realidad es aprehensible de forma imperfecta por la propia naturaleza del ser humano y los hallazgos son considerados como probables." (p.16), pero centrando el enfoque en el interaccionismo simbólico y en la fenomenología apoyada en Rojas (2014), quien nos expone que, "el interaccionismo simbólico tiene como objeto de estudio los procesos de interacción social que se caracterizan por una orientación inmediata recíproca. Las investigaciones de estos procesos se basan en un concepto que subraya el carácter simbólico de la acción" (p.48). Así pues, las interacciones sociales no obedecen a reglas fijas: éstas son propuestas, revisadas y transformadas por los miembros de la comunidad.

Seguidamente, lo que se propone a través de las estrategias lúdicas es poder tener más información hacia el fenómeno de estudio. Para ello, se emplearán la acción-participación, usando técnicas de observación participativas, entrevistas dadas las facultades de los niños y pequeños cuestionarios de forma oral. El enfoque cualitativo, en palabras de Taylor y Bogdan (1986), "involucra la interacción social entre el investigador y los informantes en el medio de los últimos, y durante la cual se recogen los datos de modo natural y no intrusivo". Es decir, el medio natural del aula es el lugar apropiado para la incursión y obtención de la información.

De acuerdo con Cuenya y Ruetti (2010), el enfoque cualitativo pretende la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual "desarrollando la información basada en la descripción de situaciones, lugares, individuos, etc." (p.274) Este enfoque se utiliza para el descubrimiento y refinamientos de investigaciones basado en encuestas y preguntas. Esta investigación en la educación se puede comprender como aquel factor que busca el sentido humano en el ámbito educativo, abarcando el quehacer diario mediante su conducta y modos de expresiones reflejados en sus grafías.

Aquí, el método utilizado es el fenomenológico, en el que Husserl (2017) concede al "investigador un deber para ir realizando una reducción histórica de sus experiencias, con el fin de lograr un juicio objetivo y neutra que permita acceder a una conciencia pura" (p.46). En ese sentido, la investigación debe tomar un rumbo objetivo respecto al objeto de estudio, ya que a través de la observación se debe aislar los juicios subjetivos de conjeturas dadas, y esperar resultados dados por los estudiantes para poder determinar de qué competencias comunicativas carece, cuáles puede reforzar, y así, establecer un esquema de estudio, mediado por ejercicios, prácticas, juegos y lúdicas que ayuden a la mejora del estudiante.

La triangulación está mediada en la observación participativa, la cual exige un trasfondo

filosófico y humano respecto a las competencias de los estudiantes referentes a las habilidades, capacidades y aptitudes con que se presentan en la educación preescolar. De esa manera, más allá la determinación en cuanto al vacío en competencias comunicativas de los niños, lo que se inscribe es el mejoramiento de su desarrollo educativo a través de componentes lingüísticos y gramaticales. En este sentido, los resultados permitirán entender la visualización de los docentes respecto al mejoramiento de las competencias educativas de los infantes.

El escenario tiene lugar en la Institución Educativa Don Bosco del Municipio de Arjona, Bolívar. Según Soto y Vargas (2017), la investigación "debe tener presente que el ser que se devela, está inserto en un entorno, en un tiempo y en un espacio que lo determina, pero que, a su vez, él define y modifica con su sola presencia" (p.49). Para la interpretación de datos se pretende una taxonomía crítica y objetiva del proceso de investigación, para equipararlo con la teoría y exponerlo con los resultados prácticos. Esto quiere decir que la relación entre método y objeto pasa por una verificación de la investigación que da cuenta de la diafanidad.

IV. HALLAZGOS PRELIMINARES

El arqueo de fuentes del artículo se ilustra en los siguientes cuadros.

Cuadro 1.

Autor	*Monserrat, S.*
Título	*La importancia del lenguaje oral en educación infantil*
Fecha	*1996.*
Documento	*Artículo*
Objetivo	*Congregar cómo la lectura puede serle útil al niño en la etapa preescolar.*
Postulados	*El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio.*
Hallazgos	• *El lenguaje influye en las acciones.* • *Contribuye en los procesos de socialización en la niñez.* • *Ayuda a la interacción social y comunicativa entre los niños con su entorno.*
Conclusiones	*El lenguaje es un gran instrumento humano de integración social, debido a que ayuda en el aprendizaje del niño en relación con sus semejantes.*

Cuadro 2. Procesos cognitivos

Autor	*Escobar, F.*
Título	*Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo integral humano.*
Fecha	*2016*
Documento	*Artículo*
Objetivo	*Proponer acciones dirigidas a la atención de los niños con una intencionalidad que tenga como norte promover su desarrollo.*
Postulados	*El desarrollo del lenguaje está mediado y preestablecido en la vida del niño a través de las capacidades lingüísticas de su entorno, pero con alternativas educativas, se puede contribuir a su superación.*
Hallazgos	• *Los niños nacen con un gran potencial cognitivo único.* • *La escuela es un espacio para estimular el aprendizaje del niño.* • *Los docentes de Educación Inicial deben ser conscientes de su intencionalidad educativa, pues sus acciones podrían detener, inhibir e incluso obstaculizar el desarrollo de los infantes.*
Conclusiones	*La educación inicial o básica, están importante porque se destaca su influencia en el desarrollo infantil; por ello la necesidad de aprovechar al máximo las potencialidades de los niños en estas primeras edades.*

Cuadro 3. La importancia de la gramática

Autor	*Aguilar, M.*
Título	*Chomsky y la gramática generativa.*
Fecha	*2004.*
Documento	*Artículo*
Objetivo	*Estimular la gramática generativa en la estructura pensante y hablante del individuo.*
Postulados	*Cada niño aprende un lenguaje determinado al crecer, pero el docente es partícipe de incentivar la gramática generativa, la cual no generará frases descabelladas ni disparatadas.*

Hallazgos	• *Aumento de cohesión y coherencia en el habla del niño.* • *Necesidad global de fomentar en las escuelas una educación lingüística que propicie la oralidad como componente fundamental en su vida.*
Conclusiones	*La principal conclusión del autor es ayudar en la actuación de la lengua y ayudar a su desarrollo vital, ya que de ello dependerá, la creación de nuevas ideas.*

Cuadro 4. La actividad lúdica como fortalecimiento pedagógico

Autor	*Gómez, T., Molano, O., y Rodríguez, S.*
Título	*La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la Institución Educativa Niño Jesús de Prada.*
Fecha	*2015*
Documento	*Tesís*
Objetivo	*Implementar la actividad lúdica para favorecer el desarrollo de las aptitudes, relaciones y predisponer la atención del niño en motivación para su aprendizaje.*
Postulados	*Las actividades lúdicas llevadas al aula se convierten en una herramienta estratégica introduciendo al niño al alcance de aprendizajes con sentido en ambientes agradables de manera atractiva y natural desarrollando habilidades.*
Hallazgos	• *Mejorar la conducta de los niños en horarios libres y curriculares.* • *Mejorar la convivencia en la escuela.* • *Los estudiantes mostraron felicidad, dando como resultado habilidades fortalecidas: niños afectuosos, con disposición a trabajar en el aula, curiosos y creativos.*
Conclusiones	*La lúdica se consideró efectiva en el mejoramiento de la formación educativa e integral de los niños.*

Cuadro 5. Prácticas pedagógicas en la educación preescolar

Autora	*Caballero, L., y Ocampo, K.*
Título	*Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución Educativa Finca La Mesa.*
Fecha	*2018*
Documento	*Tesís*
Objetivo	*Caracterizar en los momentos de las clases las estrategias de enseñanza que emplean las maestras en su práctica pedagógica para atender a la población diversa.*
Postulados	*El concepto de prácticas pedagógicas abarca matices que son comprendidas discursivamente para una mejor aplicación.*
Hallazgos	• *Estrategias centradas en su mayoría de veces en la atención, la regulación para el comportamiento y el desarrollo de competencias psicomotoras.* • *La actividad lúdica ha servido como estrategia didáctica para el estímulo y la incentivación infantil para la lectura, el juego, la participación y creatividad.*
Conclusiones	*La mediación que establecen las docentes de preescolar para atender a población infantil se establece como ellas nominan acompañamiento (seguimiento) que se hace cuando es necesario a quien lo requiera.*

Cuadro 6. La importancia del fortalecimiento de la lecto-escritura

Autor	*Laguna, C., Moreno, P., y Murcia, Y.*
Título	*La importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura mediante diferentes actividades pedagógicas a niños y niñas de 8 a 9 años que asisten a refuerzo escolar en el colegio Hernando Durán Dussán.*
Fecha	*2014*
Documento	*Tesís*
Objetivo	*Fortalecer los procesos de la lectura y la escritura en los niños y niñas del Colegio Hernando Durán Dussán para mejorar su rendimiento escolar mediante la implementación de diferentes actividades pedagógicas.*
Postulados	*La lectoescritura es un instrumento idóneo para la mejora tanto de los procesos académicos como de los cognitivos sociales.*
Hallazgos	• *Se pretende proponen actividades que rompan con el esquema tradicional implementando actividades al aire libre, sensoriales, visuales, motoras, para que los niños exploren, creen y expresen sus experiencias y así llegar a un aprendizaje significativo*

	• *El profesorado de Hernando Durán Dussán, aún necesitan fortalecimiento y capacitación para seguir mejorando competencias ligadas a la lectura y escritura.*
Conclusiones	*Se diseñaron materiales didácticos para el uso de los niños y niñas permitiendo fortalecer la escritura, la comprensión lectora, ortografía y trabajo en equipo. Cada una de las experiencias era plasmada en los diarios de campo. Este espacio de refuerzo escolar es de importancia para los estudiantes, ya que se sacan de la rutina del salón de clase, proporcionando nuevas experiencias que facilitan el pleno desarrollo.*

Luego del previo proceso de revisión respecto a la literatura científica, es menester considerar que las actividades de lectura, escritura y las lúdica se nos presentan como estrategias de importante necesidad para los niños de los grados preescolar, debido a que hemos podido constatar la mejora en la convivencia escolar, su formación de valores y competencias individuales y grupales. Es decir, el mejoramiento de competencias comunicativas se relaciona directamente con que los estudiantes posean más interés en las actividades académicas, convirtiéndoles así en estudiantes motivados, y con alcance social con los demás. Monserrat (1996) considera que el desarrollo de las capacidades de lecto-escritura en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores. En el marco de la reforma, la administración educativa le otorga esta importancia al considerarlo un contenido de enseñanza y determinar unos objetivos de aprendizaje.

Asimismo, la lúdica también se considera una parte necesaria para el niño, un elemento que le permite propulsar sus aptitudes y, además, le ayuda a aprender de manera amena. Este tipo de actividades son de mucho provecho los niños, ayudándoles a mejorar la concentración y práctica de nuevos saberes. Ciertamente, estas estrategias que comprenden el progreso escolar de los niños mediante lúdicas y métodos poco convencionales sobre la manera en cómo aprender y sentirse motivados no solo por la lectura y escritura, es totalmente positivo tanto para ellos como para los docentes y padres de familia. En este sentido, es la lúdica, una parte del entramado que comprende las competencias comunicativas. Es decir, el fomento de la lúdica conlleva al interés infantil por aprender de forma tranquila y en convivencia con otros, y ello, lleva directamente, a que pueda proyectarse mejor y más entretenido respecto a los componentes de lectura y escrituras.

La investigación de Laguna, et al (2014) demuestra que ciertas actividades visuales en aspectos donde prima la lectura con ilustraciones, hace que los estudiantes se sientan muy familiarizados con el tema en cuestión, y además es posible seguir el curso de la lectura del maestro. El uso de palabras grandes y repetidas se utilizan además para que el niño anticipe la palabra que sigue: el aprendizaje de rimas, cantos, trabalenguas, establece relación entre lo sonoro y las grafías de las palabras.

Aprender a leer conlleva al progreso de estrategias donde se obtiene el sentido del texto. Así, el niño puede encontrar textos significativos y encontrarle sentido, relevancia e interés solo si pueden sentirlo. Es decir, a medida que se aprende a leer (ver) y escribir (establecer grafías visuales), solo las facultades comunicativas centran su atención en lo que mayor coherencia tiene, en palabras de Aguilar (2004), se "halla el sistema práctico que implique la competencia y que será expresado en forma de reglas cuyo conjunto constituye la gramática" (p.3). En ese sentido, la gramática generativa comprende el conjunto de reglas que permiten generar todas y cada una de las manifestaciones lingüísticas de una lengua.

Consecutivamente, cuando el niño aprende a leer, va desarrollando habilidades cognitivas que le permiten hacer una adecuada interpretación de lo que lee, convirtiéndose tanto la lectura como la escritura en una herramienta importante dentro de la vida escolar y social. En ese proceso, la participación del docente es indispensable, debido a que, como guía del estudiante, establece actividades que puedan aportar a un aprendizaje significativo y lo lleva a poder alcanzar sus metas. La lectura, entonces, se convierte en un aprendizaje psicolingüístico en el que el lector construye o establece un significado a través de la unión del texto, usando conocimientos precios. "La lectura es un juego de adivinanzas psicolingüístico complejo en el que el lector reconstruye el significado a través de una interacción con el texto." (Laguna et al, 2014, p.38). En este juego de adivinanzas, es el lector quien se vale de lo menos posible de la información que ofrece el texto, para utilizar sus conocimientos previos o experiencias, y selecciona la información más apropiada para hacer predicciones, anticipaciones, adivinanzas y reconstruir el significado.

Las competencias comunicativas, van cambiando en la vida del niño mediante aprende nuevos modelos de habla y escrituras. En ese sentido, sus grafías mejoran en la medida en que su progreso académico en aspectos de lectura e interpelación se van dando mediante las técnicas y métodos del docente. Entonces el niño desaprende aquello que fue dado en su entorno al nacer, y va cambiando su pensar, adapta nuevos saberes y los refleja en sus grafías, al poder adaptar en su ser, nuevos cambios. Estas actividades, resultan complacientes para los niños, ya que se encuentran inmersos en la construcción de valores colectivos, en especial con su entorno académico.

V. ALGUNAS REFLEXIONES

Podemos considerar que el estudiante es el actor principal de este proceso educativo, debido a que, en la medida en que va desarrollando habilidades y componentes comunicativas, se va transformando a la vez en un individuo generador de conocimientos. Por tal motivo, es preciso el acompañamiento y análisis del docente, respecto a sus características, avances, aptitudes, habilidades, la forma en cómo se expresa y cómo se expresa con el grupo, lo que posteriormente, hará de sí, una óptima formación académica que lo llevará a la culminación de sus planes y proyectos tanto personales como profesionales.

Los estudiantes deben nutrirse de competencias comunicativas porque de ello no solo dependerá el desarrollo de su lenguaje, sino también la forma en cómo se relaciona con los demás. Para ello, se precisa en la actividad de debate como la influencia remarcable que tiene el estudiante cognitivamente. La existencia del otro, conlleva a respetar y, asimismo, tener puntos de vista diferentes, sin establecer situaciones de conflicto cognitivo.

Consideraciones de cierre

Las actividades como la discusión positiva, la escritura, la formulación de ideas, la selección de contenidos, su organización y redacción son considerados no solo a cuestiones propias de la ortografía y la gramática, sino que además ayuda al desarrollo mental del estudiante. Son actividades que contribuyen al establecimiento de la interacción verbal, hecho que facilita la construcción colectiva de ideas y pensamientos. El lenguaje, así pues, es considerado como un contenido de aprendizaje que supone un cambio positivo en relación a conductas dadas en, primera medida, por entornos familiares u otros. Con ello, se responde a uno de los objetivos propuestos en esta investigación: el desarrollo de la competencia comunicativa de los niños.

La lúdica y el juego deberán seguir el rumbo que hasta ahora hemos planteado: encontrarlos con fines no solo recreativos, sino educacionales ya que de ello también depende la motivación estudiantil a seguir aprendiendo y colocando en práctica lo instruido. Asimismo, la producción del discurso oral deberá partir de contextos funcionales en relación al afianzamiento del sistema gramatical individual. Se precisa considerar la influencia en el desarrollo cognitivo del estudiante, y fortalecer los componentes comunicativos de escritura y lectura, como instrumentos de pensamiento y a la vez como impulsor de capacidades mentales.

REFERENCIAS

Aguilar, M. (2004). Chomsky y la gramática generativa. Revista Digital Investigación y Educación, 7(3), 1-7.

Berger, P, y Luckmann, T. (1994). La construcción social de la realidad. Amorrortu editors. [Documento en línea] Disponible: zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf [Consulta: 2018, noviembre, 19].

Caballero, L. y Ocampo, K. (2018). Prácticas pedagógicas de las maestras de educación preescolar con población diversa de la Institución educativa Finca La Mesa. Tecnológico de Antioquia Institución Universitaria Medellín. [Documento en línea]. Disponible: dspace.tdea.edu.co/handle/tda/339 [Consulta: 2019, agosto 30].

Cuenya, L., y Ruetti, E. (2010). Controversias epistemológicas y metodológicas entre el paradigma cualitativo y cuantitativo en psicología. Revista Colombiana de Psicología, 19 (2) 271277.

Decreto 1860 de 1994 [con fuerza de ley]. Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994, en los aspectos pedagógicos y organizativos generales. D. O. No 41.473. [Documento en línea]. Disponible: www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=1289 [Consulta: 2019, agosto, 16].

Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. Revista de Educación, 12(21), 169-194.

García, R. (2011). Modelo educativo basado en competencias: importancia y necesidad. Revista Actualidades Educativas en Educación: Costa Rica, 11(3), 1-24. Gómez, T., Molano, O. y Calderón, S. (2015). La actividad lúdica como estrategia pedagógica para fortalecer el aprendizaje de los niños de la institución educativa niño Jesús de Praga. [Documento en línea]. Disponible: www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292. [Consulta: 2018, diciembre 3].

Laguna, C., Moreno, P., y Murcia, Y. (2014). La importancia de fortalecer los procesos de lectura y escritura mediante diferentes actividades pedagógicas a niños y niñas de 8 a 9 años que asisten a refuerzo escolar en el colegio Hernando Durán Dussán [Tesis, Corporación Educativa Minuto de Dios] Repositorio Institucional Uniminuto. repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/3217/1/TPED_LagunaVergaraClaudia_2014.pdf

Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. Diario Oficial No. 41.214. [Documento en línea]. Disponible: www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292 [Consulta 2018, febrero 24].

Monserrat, S. (1996). La importancia del lenguaje oral en educación infantil. Revista Aula de Innovación Educativa, 46(1), 01-04.

Pinto, M. y Misas, M. (2014). La educación inicial y la educación preescolar: perspectivas de desarrollo en Colombia y su importancia en la configuración del mundo de los niños. Educación, C,ultura y sociedad, 5(2), 119-140.

Ramos, C. (2015). Los paradigmas de la investigación científica. UNIFE, 23(1), 9.

Rojas, B. (2014). Investigación cualitativa, fundamentos y praxis FEDUPEL. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica experimental el Libertador Caracas. Librería Virtual Ozal. [Documento en línea]. Disponible: isbn. cloud/9789802734719/investigacion-cualitativa-fundamentos-y-praxis/ [Consulta 2019, junio 15]

Sánchez, P. (2006). Discapacidad, familia y logro escolar. Revista Iberoamericana de Educación, 40(2), 2-10.

Soto, C., y Vargas, I. (2017). La fenomenología de Husserl y Heidegger. [Documento en línea] Disponible: culturacuidados.ua.es/fenomenología-de-husserl-y-heidegger/ [Consulta, 2018, marzo, 22]

Taylor, S. y Bogdan R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.

Torres, M. (2002). El juego como estrategia de aprendizaje en el aula. Educere, 6(19), 289-296.

LA LÚDICA COMO ARISTA EN LA COMPRENSIÓN LECTORA.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 367 - 376
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Luis Edixon Cuy Estepa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
cuyestepa03@gmail.com

RESUMEN

El estudio doctoral adopta como propósito fundamental generar teorética praxeológica desde la lúdica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual. Este estudio se sustentará directamente con la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968) y como complemento: la Teoría Sociocultural de Lev Vygotsky (1978) y Teoría del Aprendizaje Basado en Juegos de Gee. (2003). Dentro del mismo estudio, se asume un paradigma interpretativo epistemológico interpretativo, enmarcado con la combinación epistémica hermenéutica-fenomenológica de Heidegger. El nivel que es descriptivo con carácter inductivo. Los informantes clave estarán conformados por (3) docentes y (2) estudiantes. El contexto de Estudio está representado por la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada del departamento de Arauca-Colombia. En relación con la obtención de la información, se emplea la entrevista en profundidad y observación participante, contando un guion de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis de la información yacen la categorización, la estructuración, la triangulación y la teorización. La validez y credibilidad, emergerán a través de resultados equivalentes en diferentes atenciones. Metodológicamente, el primer episodio se establece el contexto y los propósitos generales y específicos de la investigación, el segundo episodio, se presenta el marco teórico que incluye estudios previos, constructos teóricos, teorías relevantes y apoyo jurídico y finalmente, en el tercero describe el enfoque metodológico desde la fenomenología hermenéutica propuesta por Heidegger (1927), línea de Pedagogía de la Lengua, el método, contexto de estudio, informantes clave, técnicas de recolección y análisis de información, así como la validez y credibilidad del estudio. Desde los hallazgos, la lúdica se revela como un mecanismo que trasciende el mero entretenimiento para convertirse en un vehículo efectivo de aprendizaje.

Palabras clave:
praxeología, lúdica, desarrollo de habilidades, comprensión lectora, producción textual.

PLAYFULNESS AS AN EDGE IN READING COMPREHENSION.

ABSTRACT

The fundamental purpose of the doctoral study is to generate praxeological theory from playfulness for the development of reading comprehension and textual production skills. This study will be directly supported by Ausubel's Theory of Meaningful Learning (1968) and complemented by Vygotsky's Sociocultural Theory (1978) and Gee's Theory of Game-Based Learning (2003). The study adopts an interpretive epistemological paradigm, framed by Heidegger's hermeneutic-phenomenological combination. It is descriptive with an inductive character. The key informants will consist of three teachers and two students. The study context is represented by the Escuela Normal Superior María Inmaculada Educational Institution in the department of Arauca, Colombia. For data collection, in-depth interviews and participant

Key words:
praxeology, playfulness, skill development, reading comprehension, textual production.

observation will be used, with an interview script. The data analysis techniques include categorization, structuring, triangulation, and theorization. Validity and credibility will emerge through consistent results in different contexts. Methodologically, the first episode establishes the context and the general and specific purposes of the research. The second episode presents the theoretical framework, including previous studies, theoretical constructs, relevant theories, and legal support. Finally, the third episode describes the methodological approach from Heidegger's hermeneutic phenomenology (1927), the line of Language Pedagogy, the method, study context, key informants, data collection and analysis techniques, as well as the validity and credibility of the study. Since the findings, playfulness emerges as a mechanism that transcends mere entertainment to become an effective vehicle for learning.

JOUER COMME UN AVANTAGE DANS LA COMPRÉHENSION DE LA LECTURE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
praxéologie, jeu, développement des compétences, compréhension écrite, production textuelle.

L'objectif fondamental de l'étude doctorale est de générer une théorétique praxéologique à partir de la ludicité pour le développement des compétences de compréhension de lecture et de production textuelle. Cette étude s'appuiera directement sur la théorie de l'apprentissage significatif d'Ausubel (1968) et en complément : sur la théorie socioculturelle de Lev Vygotsky (1978) et sur la théorie de l'apprentissage basé sur le jeu de Gee. (2003). Dans la même étude, un paradigme interprétatif épistémologique est supposé, encadré par la combinaison épistémique herméneutique-phénoménologique de Heidegger. Le niveau descriptif à caractère inductif. Les informateurs clés seront composés de (3) enseignants et (2) étudiants. Le contexte d'étude est représenté par l'Institution Éducative Escuela Normal Superior María Inmaculada du département d'Arauca-Colombie. En ce qui concerne l'obtention d'informations, des entretiens approfondis et l'observation participante seront utilisés, avec un scénario d'entretien. Parmi les techniques d'analyse de l'information figurent la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. La validité et la crédibilité émergeront de résultats équivalents dans différents soins. Sur le plan méthodologique, le premier épisode établit le contexte et les objectifs généraux et spécifiques de la recherche, le deuxième épisode présente le cadre théorique qui comprend les études antérieures, les constructions théoriques, les théories pertinentes et le soutien juridique et enfin, le troisième décrit l'approche méthodologique. phénoménologie herméneutique proposée par Heidegger (1927), ligne de pédagogie des langues, la méthode, le contexte de l'étude, les informateurs clés, les techniques de collecte et d'analyse d'informations, ainsi que la validité et la crédibilité de l'étude. D'après les résultats, la ludicité se révèle comme un mécanisme qui dépasse le simple divertissement pour devenir un véhicule efficace d'apprentissage.

I. INTRODUCCIÓN

La interconexión intrínseca entre la condición humana y el desarrollo de competencias en comprensión lectora y producción textual desde las primeras manifestaciones de lenguaje escrito hasta la complejidad contemporánea de la comunicación digital, la capacidad de interpretar y generar textos constituye un componente esencial de la identidad humana o un factor preciso en el acceso al conocimiento, la participación social y el desarrollo integral de las personas. Desde tiempos inmemoriales, la necesidad de interpretar y comunicar ideas ha sido intrínseca a la naturaleza humana, evidenciando la estrecha re-

lación entre la capacidad de comprender textos y la habilidad de expresarse por medio de la escritura.

En este discurso, la misma condición humana se caracteriza por la búsqueda constante de conocimiento y expresión, y en este contexto, la comprensión lectora y la producción textual emergen como habilidades esenciales que definen la capacidad cognitiva y comunicativa de un individuo. Desde tiempos inmemoriales, la necesidad de interpretar y comunicar ideas ha sido intrínseca a la naturaleza humana, evidenciando la estrecha relación entre la capacidad de comprender textos y la habilidad de expresarse por medio de la escritura. Desde esta mirada, a medida que la educación se enfrenta a desafíos continuos en el ámbito de la alfabetización, es crucial examinar pericias pedagógicas que no solo capturen la atención de los estudiantes, sino que también promuevan un aprendizaje significativo y duradero.

En este sentido, la incorporación de elementos lúdicos en la enseñanza se revela como una vía prometedora para abordar estos desafíos, brindando un espacio que favorece el desarrollo de competencias comunicativas esenciales. La lúdica ha emergido como un enfoque pedagógico innovador que busca transformar la experiencia educativa, ofreciendo un entorno propicio para el desarrollo integral de los estudiantes. En particular, se ha observado un creciente interés en la aplicación de estrategias lúdicas para potenciar las habilidades de comprensión lectora y producción textual en contextos académicos.

Este fenómeno responde a la comprensión cada vez más profunda de que el juego no solo proporciona un medio atractivo y motivador para el aprendizaje, sino que también puede constituir una herramienta eficaz para fomentar el desarrollo cognitivo y lingüístico. Ahora desde el marco teórico, este estudio se enfoca en comprender los fenómenos sociales desde la perspectiva de los significados y las interpretaciones que los individuos les otorgan. En contraposición a enfoques más cuantitativos que buscan generalizar y medir variables, el paradigma interpretativo se interesa por la comprensión profunda de los contextos, las experiencias y las interacciones humanas.

Simultáneamente, la producción textual refleja la capacidad de organizar ideas de manera coherente y persuasiva, trascendiendo la mera transmisión de información para convertirse en una expresión auténtica de la cognición y creatividad humanas. En tanto, según el informe del (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), realizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), se ha recopilado información a nivel mundial sobre las habilidades de comprensión lectora y producción textual en la educación escolar. Este informe evalúa las competencias de lectura, matemáticas y ciencias de estudiantes de 15 años en varios países.

En el informe PISA (2018), se encontró que los estudiantes de Singapur, Hong Kong-China, Canadá, Finlandia y Estonia obtuvieron los puntajes más altos en comprensión lectora, mientras que los estudiantes de países como Perú, Indonesia, Colombia, y Brasil obtuvieron puntajes más bajos. Estos datos proporcionan una visión general de las habilidades de comprensión lectora a nivel mundial.

Es común escuchar los docentes por los pasillos de las escuelas, en reuniones de área, en reuniones con los padres de familia o en las evaluaciones de los consejos académicos, la preocupación por el rendimiento escolar de los estudiantes al final de cada periodo escolar. Con relación a los docentes del área de lenguaje la preocupación radica en cómo hacer que los estudiantes lean y comprendan lo que leen, pues muchas veces, por descarte, las demás áreas o asignaturas culpan al área de lenguaje por no desarrollar las competencias lectoescritoras en los estudiantes, cuando lo ético es que exista una corresponsabilidad.

Lo incuestionable es que en la práctica educativa los docentes evidencian que cada vez más como fenómeno recurrente que los estudiantes desarrollan apatía por la lectura, lo que trunca otros procesos como la comprensión, la argumentación y la producción. La dificultad para evidenciar o adquirir la competencia comunicativa lectora y escritora es sistemática en cada uno de los grados de la educación básica y media, tanto así que aun las universidades ante esta falencia, antes de iniciar sus pensum académicos, proponen cursos de nivelación en la competencia comunicativa. Desde este abordaje, se ha venido desplegando información y según los más recientes resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) que evalúa a estudiantes de quince años de edad en tres áreas específicas: lectura, matemáticas y ciencias naturales; en competencia de lectura el 47% de los bachilleres colombianos está por debajo del nivel mínimo de la prueba o Nivel 2.”

De esta manera, se podría decir que las circunstancias que llevan a esta dificultad en los procesos lectoescritores de los estudiantes son

diversas, como por ejemplo, la falta de seguimiento a los procesos lectores, la baja cultura lectora de los padres, paradójicamente el auge de las nuevas tecnologías, desmotivación por desconocimiento de los procesos lectores, falta de ambientes escolares favorables a la lectura, prácticas de enseñanza carentes de generar emociones, falta de uso e implementación de herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de aprendizajes en competencias comunicativas y el gusto por la lectura.

Respecto a los resultados de las pruebas SABER (2022), medidos en una escala de 100 a 500 puntos, con un rango de puntaje establecido en cada uno de los niveles de la prueba diferidos en los siguientes niveles: insuficiente 100-233, mínimo 239-300, satisfactorio 301-376 y avanzado 377- 500. La Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada se ubica en el nivel mínimo en la prueba de lenguaje, al obtener resultados entre 233 (promedio - 1DE) y 367 puntos (promedio + 1DE), equivalente al 68% de 62 estudiantes del grado tercero que presentaron la prueba. Del mismo modo se dan los resultados en el grado quinto, solamente presentándose una variable con respecto al número de estudiantes que presentaron la prueba, para un total de 54.

De igual manera, al comparar los resultados de la prueba saber con otros establecimientos educativos del orden regional y nacional, que presentan un puntaje promedio parecido en el grado tercero, la IE. Escuela Normal Superior María Inmaculada es similar en la competencia comunicativa-lectora, débil en la competencia comunicativa-escritora, similar en el componente Semántico, fuerte en el componente Sintáctico y débil en el componente Pragmático. Continuando con el análisis de los resultados en la misma dinámica, para el grado quinto se puede determinar que es similar en la competencia comunicativa-lectora, débil en la competencia comunicativa-escritora, fuerte en el componente Semántico, débil en el componente Sintáctico y débil en el componente

Pragmático. Por otro lado, según el reporte de la excelencia 2022, el Índice Sintético de la Calidad Educativa (ISCE), en una escala de 1 a 10, el establecimiento educativo obtuvo un puntaje de 4,36 quedando por debajo de la Meta de Mejoramiento Anual (MMA) para el año 2022, la cual era de 4,73 puntos.

Por lo tanto, ahora se proyecta para el año 2023 alcanzar o superar la meta de 4,97 puntos, con mejoras significativas en los componentes y competencias comunicativas. Estos resultados permiten entender, la ocupación de Colombia en el Ranking de los 10 países, con alumnos con el más bajo rendimiento en Lectura y Escritura, según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Como consecuencia de lo anterior los estudiantes manifiestan bajo rendimiento académico, mortalidad académica, se fomenta la indisciplina y la apatía escolar.

A nivel de los establecimientos escolares en calidad de la educación, se obtienen bajos resultados en las pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional. De esta manera, se podría decir que las circunstancias que llevan a esta dificultad en los procesos lectoescritores de los estudiantes son diversas, como por ejemplo, la falta de seguimiento a los procesos lectores, la baja cultura lectora de los padres, paradójicamente el auge de las nuevas tecnologías, desmotivación por desconocimiento de los procesos lectores, falta de ambientes escolares favorables a la lectura, prácticas de enseñanza carentes de generar emociones, falta de uso e implementación de herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de aprendizajes en competencias comunicativas y el gusto por la lectura.

Como consecuencia de lo anterior los estudiantes manifiestan bajo rendimiento académico, mortalidad académica, se fomenta la indisciplina y la apatía escolar.

A nivel de los establecimientos escolares en calidad de la educación, se obtienen bajos resultados en las pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional. Por ello resulta altamente preocupante, cualquier disminución de la capacidad lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada del departamento de Arauca, no solo para el logro académico, sino en la formación de conductas apropiadas orientadas hacia un aprendizaje significativo para la vida, en cada uno de los roles que sean requeridos en la sociedad, según los objetivos de los planes educativos y el contexto social donde se va a desenvolver como persona.

Al mismo tiempo, autores como Afflerbach, Beach y otros (2008), han investigado y escrito extensamente sobre la comprensión lectora y la producción textual en el contexto escolar, proporcionando información detallada sobre estrategias efectivas para mejorar estas habilidades en los estudiantes. Es axiomático que los estudiantes, en su mayoría, en algún momento de sus experiencias, tienden a eludir la responsabilidad directa de dichas deficiencias al momento

de producir. En este contexto, suele iniciarse un proceso de señalamientos, donde se cuestionan las experiencias educativas con los docentes a lo largo de su trayectoria.

La dinámica de atribución de responsabilidades se extiende en un juego de culpas, donde los docentes de niveles educativos superiores señalan a los inferiores, y así sucesivamente. Este ciclo persiste hasta llegar a culpar al sistema educativo en su conjunto. A su vez, el sistema devuelve la responsabilidad, perpetuando un círculo vicioso que parece carecer de fin. Esta reflexión alrededor de la práctica educativa pretende evidenciar acciones que permitan que la enseñanza se presente de forma significativa, donde el contexto en el cual vive el educando sea un caudal de oportunidades que faciliten el conocimiento científico de la lengua castellana y por ende llevarlos a una formación integral.

Se van a tratar aspectos como la importancia del diseño e implementación de estrategias innovadoras con un enfoque sociocultural desde la opinión de Cassany, (2006) y la creación de herramientas pedagógicas, las cuales permiten que el estudiante pueda comprender y entender los diferentes tipos de textos (narrativo, instructivo, informativo, descriptivo, multimodales), teniendo en cuenta sus características y su finalidad, para fortalecer de forma continua los niveles de lectura y escritura.

De esta manera, se podría decir que las circunstancias que llevan a esta dificultad en los procesos lectura y escritura de los estudiantes son diversas, como por ejemplo, la falta de seguimiento a los procesos lectores, la baja cultura lectora de los padres, paradójicamente el auge de las nuevas tecnologías, desmotivación por desconocimiento de los procesos lectores, falta de ambientes escolares favorables a la lectura, prácticas de enseñanza carentes de generar emociones, falta de uso e implementación de herramientas didácticas que favorezcan el desarrollo de aprendizajes en competencias comunicativas y el gusto por la lectura.

Como consecuencia de lo anterior los estudiantes manifiestan bajo rendimiento académico, mortalidad académica, se fomenta la indisciplina y la apatía escolar. A nivel de los establecimientos escolares en calidad de la educación, se obtienen bajos resultados en las pruebas estandarizadas de orden nacional e internacional. Por ello resulta altamente preocupante, cualquier disminución de la capacidad lectora de los estudiantes de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada del departamento de Arauca, no solo para el logro académico, sino en la formación de conductas apropiadas orientadas hacia un aprendizaje significativo para la vida, en cada uno de los roles que sean requeridos en la sociedad, según los objetivos de los planes educativos y el contexto social donde se va a desenvolver como persona.

En atención a esta realidad, emerge el siguiente estudio producto de una tesis doctoral, tuvo como propósito generar una teorética praxeológica desde la lúdica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual, desde una perspectiva pedagógica en estudiantes del grado tercero de la Institución Educativa Escuela Normal Superior María Inmaculada del departamento de Arauca-Colombia. No obstante, la comprensión lectora y la producción textual son competencias fundamentales en la formación integral de los estudiantes, y su desarrollo temprano impacta positivamente en su rendimiento académico y en la construcción de habilidades cognitivas esenciales.

La inclusión de estrategias lúdicas en el proceso educativo puede ofrecer un enfoque innovador y efectivo para fomentar el interés por la lectura y la escritura, contribuyendo así al fortalecimiento de las habilidades lingüísticas en estudiantes de tercer grado. Es relevante, contribuir al campo de la pedagogía al proporcionar evidencia empírica sobre la efectividad de la lúdica como herramienta para el desarrollo de habilidades lingüísticas en estudiantes de tercer grado.

Desde esta perspectiva, la lúdica no es simplemente una herramienta o estrategia, sino más bien una entidad transformadora que moldea la realidad educativa. Se busca comprender cómo la incorporación de actividades lúdicas altera la dinámica tradicional del aula, permitiendo una conexión más profunda entre los estudiantes y los procesos de comprensión lectora y producción textual. Además, se examina cómo la lúdica, al introducir elementos de juego y exploración, puede modificar la percepción que los estudiantes tienen sobre la lectura y la escritura, convirtiéndolas en experiencias más significativas y placenteras.

A partir de esta asunción, la dimensión ontológica también se extiende hacia la construcción de la identidad del estudiante y su conocimiento del mundo. Se investiga cómo la participación activa en actividades lúdicas contribuye al desarrollo integral del estudiante, influyendo en su autoconcepto, motivación intrínseca y conexión emocional con el proceso educativo. La lúdica, al ofrecer un espacio para la expresión creativa y la interacción social, po-

dría jugar un papel esencial en la formación de la identidad lectora y escritora de los estudiantes.

Por su parte, desde una dimensión epistemológica se centra en el conocimiento y los métodos utilizados para investigar y comprender el fenómeno estudiado. Desde esta perspectiva, los asientos teóricas y recorridos que sustentan el uso de la lúdica como herramienta pedagógica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual se hacen presentes. Se exploran las teorías del aprendizaje, la pedagogía lúdica y las estrategias didácticas que respaldan este enfoque. De perfil, se centra bajo el paradigma postpositivista y la metodología fenomenológica hermenéutica, la dimensión epistemológica de esta investigación se enfoca por ende en el conocimiento y los métodos empleados para indagar y comprender el fenómeno estudiado.

Es por ello que la consideración de la dimensión axiológica en este estudio, implica un análisis profundo de los fundamentos éticos que respaldan la introducción de la lúdica en el proceso educativo. Se indaga en la coherencia con los principios morales y valores educativos que constituyen la base de la formación integral de los estudiantes. La clarificación de estos aspectos éticos y morales es esencial para garantizar una implementación coherente y ética de la lúdica como herramienta pedagógica.

II. ARQUETIPO TEÓRICO REFERENCIAL

Desde un punto de vista evolutivo, la Praxeología ha experimentado un desarrollo y refinamiento a lo largo del tiempo. Aunque la palabra en sí misma sugiere simplemente el estudio de la acción, su aplicación específica en el ámbito económico se consolidó en las obras de pensadores como Mises y otros representantes de la Escuela Austriaca. En el libro "La Acción Humana: Tratado de Economía" de Mises (1949), publicado por primera vez en ese año, la Praxeología se presenta como un método fundamental para entender la economía. Mises sostiene que la acción humana es el punto de partida necesario para cualquier análisis económico y que las leyes económicas son deducibles lógicamente a partir de los axiomas de la acción humana.

La visión de la misma, ha llevado a su aplicación en diversas áreas del conocimiento, y no solo en economía. La idea de que la acción humana puede ser analizada y comprendida desde un marco lógico ha influido en campos como la sociología, la psicología y la filosofía en general. En resumen, la praxiología, desde su etimología hasta su evolución conceptual, representa un enfoque profundo y reflexivo sobre la acción humana, proporcionando una base teórica para comprender las decisiones individuales y colectivas en diversos contextos. Su aplicación y desarrollo continúan siendo objeto de estudio y debate en múltiples disciplinas.

La relación entre la praxeología y el enfoque lúdico para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual reside en la comprensión profunda de la acción humana y su aplicación práctica en el ámbito educativo. Al igual que la praxeología se centra en el estudio de la acción humana, el uso de la lúdica como herramienta pedagógica implica comprender cómo la acción, en este caso, el juego y la actividad lúdica, influye en el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales de los estudiantes. En efecto Yturralde, (2019), expresa que "lo lúdico/a al adjetivo que designa todo aquello relativo al juego". (p.1).

Esta habilidad se cultiva desde la niñez y va más allá de esta fase, manifestándose en la cultura mediante ceremonias, competiciones deportivas, eventos, expresiones folklóricas y a través de diversas formas artísticas como la música, el teatro y la pintura, entre otras. Mientras tanto, se discute la naturaleza de la lúdica como experiencia cultural, señalando que esta dimensión es inherente a la vida humana en toda su complejidad psicológica, social, cultural y biológica. Se sostiene que la lúdica no se limita a ser prácticas o actividades aisladas, ni se trata de una disciplina o moda pasajera. Suntaxi, (2010) citado por Choez, (2017), opina que:

> La lúdica es la dimensión del desarrollo humano que a través del juego en actividades que entrecruzan el place, el goce, la creación y el conocimiento, fomenta el desarrollo psicosocial, la adquisición de saberes y la conformación de la personalidad. (p.8)

La lúdica desde lo antes citado, se configura como una dimensión crucial en el desarrollo humano, operando a través del juego en actividades que entrelazan el placer, el disfrute, la creatividad y el conocimiento. En esta perspectiva, la lúdica se erige como un medio que propicia el avance psicosocial, la apropiación de conocimientos y la formación de la personalidad. A través de la participación en actividades lúdi-

cas, los individuos no solo experimentan placer y diversión, sino que también se ven inmersos en procesos de aprendizaje significativos, contribuyendo así al crecimiento integral tanto en el ámbito emocional como cognitivo.

En derivación, la lúdica se presenta como un vehículo valioso que no solo entretiene, sino que también influye positivamente en la configuración de la identidad y en la adquisición de habilidades y saberes fundamentales para el desarrollo humano. Más bien, la conceptualizan como un proceso activo, un elemento transversal que permea diversos aspectos de la vida. En este contexto, la lúdica se presenta como un enfoque que aborda la búsqueda del sentido de la vida y fomenta la expresión de la creatividad humana.

La perspectiva del supuesto sugiere que la lúdica es integral y se integra de manera intrínseca en la experiencia humana, trascendiendo categorías limitadas y conectándose directamente con aspectos fundamentales de la existencia y la expresión creativa. Así, desde esta posición de los autores antes mencionados, la dimensión lúdica está intrínsecamente vinculada a la vida cotidiana y se considera un elemento integral de la experiencia humana. En conjunto, el desarrollo de habilidades también como constructo denota el proceso de mejorar y perfeccionar las aptitudes y destrezas de una persona a lo largo del tiempo.

Este concepto abarca diversas áreas de la vida, como el ámbito educativo, profesional y personal. También implica un compromiso continuo con el aprendizaje y la práctica, con el objetivo de alcanzar un nivel más elevado de competencia y eficacia en diversas actividades. Una definición también es la generada por Gardner (2006), al plasmarla como "proceso de adquirir y perfeccionar las capacidades necesarias para realizar tareas específicas, ya sea cognitivas, motrices, sociales, emocionales, entre otras". (p.29). La interpretación de este constructo se articula en un lenguaje académico con el objetivo de detallar el contenido de manera precisa y exhaustiva.

A partir de lo expresado, se infiere que la lúdica no se limita exclusivamente a ser una actividad lúdica, sino que su incorporación como estrategia pedagógica tiene el potencial de enriquecer el desarrollo humano en múltiples aspectos, que incluyen lo físico, social, espiritual, cognitivo, comunicativo, estético, emocional y ético. De esta manera, se pretende promover una participación activa y continua en cada una de estas dimensiones; donde en desenlace, el desarrollo de habilidades en comprensión lectora y producción textual en estudiantes de tercer grado requiere una pedagogía que integre de manera efectiva ambas dimensiones. Enfocarse en estrategias específicas, proporcionar retroalimentación constructiva y mantener un ambiente de aprendizaje estimulante contribuirán significativamente al crecimiento académico y a la competencia comunicativa de los estudiantes.

Y profundizando en este aspecto constructivo, desde una perspectiva etimológica, la comprensión lectora se presenta como una actividad dinámica y reflexiva, donde el lector no solo se limita a recoger palabras, sino que se compromete activamente en la construcción de significado. Esta noción resalta la importancia de desarrollar no solo habilidades de decodificación, sino también estrategias cognitivas y metacognitivas que permitan una comprensión profunda y crítica de los textos.

En este sentido, la comprensión lectora se convierte en una herramienta fundamental no solo para la adquisición de conocimiento, sino también para el desarrollo de habilidades analíticas y la capacidad de pensar de manera crítica y reflexiva. Es por tal razón que estas breves indicaciones sobre el origen de la expresión, permite adentrarse plenamente en las diversas definiciones que se han ido generando sobre la comprensión lectora; en virtud de que, a lo largo de la historia, las definiciones han oscilado entre proporcionar datos más completos sobre un nuevo concepto hasta intentar especificar un sinónimo perfecto de una idea. Una definición, según su propio significado, es "la proposición que expone con claridad y exactitud los caracteres genéricos y diferenciales de algo material o inmaterial", según la RAE, (2013).

Se trata de la explicación mediante palabras de la esencia de algo, la nominación inequívoca de un concepto o idea, y el cercado científico que delimita una realidad concreta. Así, algunos expertos interpretan el término como la combinación de sus componentes: comprensión y lector, es decir, definiendo la actividad de leer por un lado y añadiéndole la idea de entender o comprender por otro, incluso considerando que un término abarca al otro. Tiana, (2010), dice que "Se menciona el dominio de la mecánica lectora como el punto de partida del acto de leer, un constructo que engloba diversas dimensiones". (p.92), y que implica tener en cuenta numerosos procesos básicos,

En este sentido, la definición de lectura o competencia lectora se presenta en la actualidad como algo bastante complejo y multidi-

mensional, según lo afirmado por Solé (2012). Además, se destaca Cantón (1997), que es un matiz más preciso que la mera selección e implica que el mensaje propuesto sea asimilable por el lector y le permita integrarlo en lo conocido. Aunado, se pueden definir estrategias de comprensión lectora, cuando se identifican y clasifican diferentes tipos de texto, se destaca la importancia de lograr transmitir una determinada estrategia, según el texto a promover y se define la importancia del aprendizaje significativo como una experiencia de valor motivacional para entusiasmar al lector.

Así mismo, se aborda la relación conducente entre código, conciencia metalingüística y lectura en el sentido en que comprendemos de acuerdo a lo que se puede hacer con el texto mediante las estrategias involucradas, según Solé (1992). Mientras que la producción textual va más allá de la simple transcripción de palabras; implica la habilidad para articular pensamientos de manera clara y efectiva, utilizando las convenciones lingüísticas y gramaticales de manera adecuada. Debido a la importancia que tienen la comprensión y producción textuales en los procesos de aprendizaje, diferentes investigaciones se han interesado por estudiar este tema e indagar sobre los posibles factores individuales, académicos y socioculturales relacionados con el desarrollo de estas competencias, aunque expresan Paris (2003); Van den Broek (2005), usualmente estudian estos factores de manera separada.

La producción textual abarca diversas dimensiones, incluyendo la escritura académica, creativa, técnica o profesional. Cada una de estas dimensiones implica la adaptación del estilo y el tono de escritura a un contexto específico y a un público objetivo determinado. Así, la producción textual no es un proceso homogéneo, sino que se ajusta a las características y exigencias de cada situación comunicativa. Está intrínsecamente vinculada al contexto y la audiencia. La elección de palabras, la estructura del texto y el tono de la escritura están influenciados por el propósito del texto y la audiencia a la que se dirige. Un escritor considerado debe adaptar su producción textual para satisfacer las expectativas y necesidades de quienes leerán el texto.

En concordancia, la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel (1968), sustenta directamente al estudio, haciendo de las subsiguientes el complemento de la misma. Al vincular la Teoría del Aprendizaje Significativo de Ausubel con la teorética praxeológica desde la lúdica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual en estudiantes del grado tercero, se puede delinear un enfoque pedagógico que promueva el aprendizaje activo y significativo a través del juego y la actividad lúdica. Además, se podrían utilizar juegos de palabras, acertijos o rompecabezas relacionados con los textos que están estudiando en clase para fomentar la resolución de problemas y el pensamiento crítico en un entorno lúdico. Esto permitiría a los estudiantes integrar los nuevos conceptos con su conocimiento previo de manera significativa, promoviendo así un aprendizaje profundo y duradero.

De la misma forma, la Teoría Sociocultural de Vygotsky (1978), enfatiza la importancia de los contextos sociales, culturales e históricos en la formación de la mente y el comportamiento de las personas. Vygotsky propuso que el desarrollo cognitivo de un individuo está fuertemente influenciado por las interacciones sociales y el entorno cultural en el que se encuentra. Según su teoría, el aprendizaje y el desarrollo ocurren a través de la participación en actividades sociales y culturales, y a través de la interacción con personas más expertas.

En el contexto de la teorética praxeológica desde la lúdica para el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y producción textual, esta perspectiva pedagógica se basa en la idea de que el juego y la actividad lúdica son herramientas poderosas para el aprendizaje y el desarrollo. Desde la perspectiva de Vygotsky, el juego es una actividad social y culturalmente mediada que proporciona oportunidades para la participación guiada y la co-construcción del conocimiento.

III. BITÁCORA METODOLÓGICA

En este contexto, la búsqueda no se orienta hacia la verdad absoluta, sino que se valora la diversidad de interpretaciones y se fomenta la apertura a múltiples enfoques. Este rumbo desafía la concepción de que existe un conocimiento definitivo y objetivo, al tiempo que destaca la importancia de la reflexión crítica y la consideración de las limitaciones inherentes en el proceso de comprensión de la realidad. En esta perspectiva, se reconoce que la verdad y el conocimiento son relativos, múltiples y dependientes del contexto cultural y social en el que se encuentran. Se valora la recolección de datos ricos y descriptivos a través de técnicas como la observación participante, las entrevistas en profundidad y el análisis de documentos

para explorar la complejidad de las experiencias humanas.

El paradigma en el contexto de un estudio cualitativo se refiere al conjunto de creencias, suposiciones y orientaciones filosóficas que guían la investigación y la interpretación de los datos. Implica una comprensión fundamental sobre cómo se construye el conocimiento y cómo se entiende la realidad. En el presente estudio cualitativo, el paradigma proporcionará el marco teórico desde el cual se aborda la investigación, influyendo en aspectos como la elección del tema, el diseño del estudio, los métodos de recolección y análisis de datos, así como la interpretación de los hallazgos.

El paradigma interpretativo, dentro del ámbito de las ciencias sociales y humanas, representa una aproximación epistemológica que se fundamenta en la comprensión profunda de los fenómenos sociales y culturales a través de la interpretación y el análisis de significados. Por consiguiente, es el paradigma seleccionado para el presente estudio. Este camino reconoce la complejidad inherente a la realidad social y busca comprenderla desde las perspectivas y experiencias de los actores involucrados, reconociendo la subjetividad y la intersubjetividad.

Weber (1905), ya venía bogando por una comprensión holística de los fenómenos sociales, donde se consideren tanto los factores objetivos como los significados subjetivos que los actores atribuyen a sus acciones y experiencias. Desde el punto de vista de la metodología fenomenológica hermenéutica propuesta por Heidegger (1927), en su monumental obra "Ser y Tiempo" constituye una exploración profunda y rigurosa de la experiencia humana y su relación con el ser. Heidegger, influenciado por la fenomenología de Husserl, busca desentrañar el significado del ser en su conexión con la existencia humana, destacando la importancia de comprender el ser desde la experiencia vivencial del individuo. Este enfoque metodológico implica una cuidadosa reflexión sobre el ser-en-el-mundo, donde el ser humano no es un mero espectador pasivo, sino un ser inmerso en un entorno cultural, histórico y social que moldea su comprensión del mundo.

IV. REFLEXIONES FINALES

Desde una perspectiva ontoepistemológica, la lúdica se revela como un mecanismo que trasciende el mero entretenimiento para convertirse en un vehículo efectivo de aprendizaje. La interpretación praxeológica de este concepto dentro del marco educativo no solo facilita la comprensión y producción textual, sino que también promueve un entorno de aprendizaje más dinámico y participativo. La lúdica, en este sentido, permite la construcción de conocimientos de manera orgánica, donde los estudiantes pueden relacionar los contenidos académicos con sus experiencias cotidianas.

En cuanto a la evaluación de la lúdica en este contexto educativo, los resultados del estudio muestran que su implementación genera un impacto positivo significativo. La lúdica no solo mejora la motivación de los estudiantes, sino que también fortalece sus habilidades críticas y reflexivas. A través de la lúdica, los estudiantes no solo aprenden a leer y escribir con mayor efectividad, sino que también desarrollan una mayor capacidad para analizar, interpretar y producir textos de manera autónoma. Esta mejora se debe, en gran parte, a la conexión emocional y cognitiva que los estudiantes establecen con las actividades lúdicas, lo cual potencia su disposición para aprender.

La integración de enfoques lúdicos en el desarrollo de habilidades cognitivas, subrayan la necesidad de repensar y reformular las prácticas pedagógicas tradicionales. La educación ha estado históricamente enmarcada en modelos didácticos centrados en la transmisión unidireccional de conocimientos, donde el rol del estudiante ha sido mayoritariamente pasivo. Este enfoque, aunque ha producido resultados en términos de adquisición de información, ha mostrado sus limitaciones en el desarrollo integral de competencias esenciales como la comprensión lectora y la producción textual. Se requiere una transformación profunda en las metodologías educativas, una que permita a los estudiantes no solo aprender, sino también aplicar y expandir sus conocimientos de manera significativa.

REFERENCIAS

Afflerbach, Beach, Pearson y Moje. (2008). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
Ausubel, D. P. (1968). "Educational Psychology: A Cognitive View."
Cantón, I. (1997). Didáctica de la lectoescritura. En Serrano, J. y Martínez, J. E. (coords.). Didáctica de la Lengua y la Literatura. Madrid: Oikos-Tau, 293-33
Cassany, D. (2006). Tras las líneas. Sobre la lectura. Barcelona: Anagrama.
Choez, A. (2017). La lúdica es la dimensión del desarrollo humano. (p.8).
Gardner, H. (2006). Multiple intelligences: New horizons (Rev. ed.). Basic Books.
Heidegger, M. (1927). Ser y tiempo (Traducido por José Gaos y Jorge Eduardo Rivera Cruchaga). México: Fondo de Cultura Económica.
Mises, L. v. (1949). La Acción Humana: Tratado de Economía. Austria.
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2019). Informe PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do. Paris: OECD Publishing.
Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. Revista Iberoamericana de educación,59, 43-61
Tiana, A. (2010). Algunas reflexiones sobre la enseñanza de la lectura basadas en los estudios de evaluación de la comprensión lectora. En Basanta Reyes, A. (coord.): La lectura, CSIC, 85-101.
Van den Broek, P. (2005). Assessment of comprehension abilities in young children. En S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), Children reading comprehension and assessment (pp. 107-130). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Weber, M. (1905). La Ética Protestante y el Espíritu del Capitalismo. Madrid, España: Alianza Editorial.
Yturralde, E. (2019). Lúdica [Mensaje en un blog]. Disponible en: dhttp://www.lúdica.org/

COROLARIO DE LA AGROECOLOGÍA DENTRO DEL CONTEXTO RURAL.

Luis Ebenson Garzón
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
egarzonco@unal.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 377 - 386
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El estudio doctoral adopta como propósito fundamental generar una teorética para la transposición de la agroecología como un enfoque educativo de aprendizaje experiencial dentro del contexto rural. La presente investigación estriba en las Teorías de Modelo Ecológico en aporte a los sistemas ambientales, Enfoque constructivista en la agroecología, Participación desde el aprendizaje experiencial, Aprender en contextos Auténticos y Aprendizaje Social desde la visión del Condicionamiento. La ruta que buscó los propósitos instituidos hacen asumir un enfoque epistemológico postpositivista, bajo el paradigma cualitativo, enmarcado en la metodología etnográfica de Dewey, (1938). Los informantes clave están conformados por (3) docentes y (2) estudiantes. El escenario de la Investigación está figurado por la Institución Educativa Técnica Agroempresarial "Ernesto Rincón Ducon", del centro poblado el Botalon, Municipio Tame, Arauca – Colombia. En correspondencia con la obtención de la información, se empleó la entrevista en profundidad y la observación participante, cuyo instrumento es un guion de entrevistas. Intrínsecamente las técnicas de análisis de la información asumidas son: la categorización, la estructuración, contrastación y la teorización. La validez y credibilidad, Se originan a partir de hallazgos análogos en inferencias informativas. A través de estos descubrimientos, se expone la realidad que, surgida entre los participantes, proporcionando así una visión integral y fidedigna acerca de la naturaleza objeto de estudio. A partir de los hallazgos, se vislumbra desde la perspectiva de los actores involucrados tanto estudiantes como docentes que la agroecología ha sido comprendida como un enfoque educativo que no solo responde a las necesidades formativas del contexto rural, sino que también constituye una alternativa viable frente a los modelos tradicionales de enseñanza. Este enfoque ha transformado la percepción de la educación agroecológica, revelando que la formación académica puede y debe ser contextualizada para responder a las realidades específicas del entorno rural.

Palabras clave:
competencias comunicativas, percepción del docente, dialógica, contexto rural.

COROLLARY OF AGROECOLOGY WITHIN THE RURAL CONTEXT.

ABSTRACT

The doctoral study aims to generate a theoretical framework for the transposition of agroecology as an educational approach to experiential learning within the rural context. This research is based on Ecological Model Theories contributing to environmental systems, Constructivist Approach in agroecology, Participation through experiential learning, Learning in Authentic Contexts, and Social Learning from the perspective of Conditioning. The route that sought the established purposes assumes a post-positivist epistemological approach, under the qualitative paradigm, framed in Dewey's ethnographic methodology (1938). The research setting is represented by the Technical Agro-entrepreneurial Educational Institution "Ernesto Rincón Ducon", in the populated center of El Botalón, Municipality of Tame, Arauca – Co-

Key words:
communicative competences, teacher perception, dialogic, rural context.

lombia. In correspondence with the information gathering, in-depth interviews and participant observation were employed, with the interview script as the instrument. Intrinsically, the information analysis techniques assumed are: categorization, structuring, contrasting, and theorizing. Validity and credibility originate from analogous findings in informative inferences. Through these discoveries, the reality that emerged among the participants is exposed, thus providing a comprehensive and reliable vision of the nature of the study object. From the findings, it is glimpsed from the perspective of the actors involved, both students and teachers, that agroecology has been understood as an educational approach that not only responds to the formative needs of the rural context but also constitutes a viable alternative to traditional teaching models. This approach has transformed the perception of agroecological education, revealing that academic training can and should be contextualized to respond to the specific realities of the rural environment.

COROLLAIRE DE L'AGROÉCOLOGIE DANS LE CONTEXTE RURAL.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
compétences communicatives, perception de l'enseignant, dialogique, contexte rural.

L'étude doctorale a pour objectif fondamental de générer un cadre théorique pour la transposition de l'agroécologie en tant qu'approche éducative d'apprentissage expérientiel dans le contexte rural. Cette recherche repose sur les Théories du Modèle Écologique contribuant aux systèmes environnementaux, l'Approche constructiviste en agroécologie, la Participation par l'apprentissage expérientiel, l'Apprentissage dans des Contextes Authentiques et l'Apprentissage Social du point de vue du Conditionnement. La route qui a cherché les objectifs établis adopte une approche épistémologique post-positiviste, sous le paradigme qualitatif, encadrée dans la méthodologie ethnographique de Dewey (1938). Le cadre de la recherche est représenté par l'Institution Éducative Technique Agro-entrepreneuriale "Ernesto Rincón Ducon", dans le centre peuplé d'El Botalón, Municipalité de Tame, Arauca – Colombie. En correspondance avec la collecte d'informations, des entretiens approfondis et une observation participante ont été utilisés, avec le script d'entretien comme instrument. Intrinsèquement, les techniques d'analyse de l'information adoptées sont : la catégorisation, la structuration, la mise en contraste et la théorisation. La validité et la crédibilité proviennent de découvertes analogues dans les inférences informatives. À travers ces découvertes, la réalité qui a émergé parmi les participants est exposée, fournissant ainsi une vision globale et fiable de la nature de l'objet d'étude. À partir des résultats, il apparaît, du point de vue des acteurs impliqués, tant les étudiants que les enseignants, que l'agroécologie a été comprise comme une approche éducative qui non seulement répond aux besoins de formation du contexte rural, mais constitue également une alternative viable aux modèles d'enseignement traditionnels. Cette approche a transformé la perception de l'éducation agroécologique, révélant que la formation académique peut et doit être contextualisée pour répondre aux réalités spécifiques de l'environnement rural.

I. INTRODUCCIÓN

En el ámbito actual a nivel global, la agroecología se destaca con una prominencia considerable como una disciplina que trasciende las convenciones académicas establecidas, revelándose como una práctica intrínsecamente transdisciplinaria. Esta prominencia surge como respuesta a la urgente necesidad de proporcionar soluciones integradoras y sostenibles a los desafíos emergentes que convergen en las esferas agrícola, ambiental y socioeconómica. No obstante, al ar-

ticular de manera meticulosa los principios ecológicos, sociales y económicos, la agroecología no se limita a promover sistemas alimentarios que sean resilientes y equitativos. Superando esta función esencial, la disciplina se posiciona como un referente epistemológico, iluminando perspectivas pedagógicas renovadas y cuestionando las convenciones académicas preestablecidas, al tiempo que reconoce y valora las intricadas relaciones entre la humanidad y su entorno natural.

En este tejido docto y epistémico, la agroecología adquiere una relevancia educativa insustituible. Se visualiza su habilidad para reconocer y enfatizar la interacción vital entre la tierra, como elemento fundamental, las comunidades rurales y los sistemas educativos que influyen en sus dinámicas. La fusión de conocimientos ancestrales, que residen en la memoria colectiva de las comunidades rurales, con los avances contemporáneos en ciencia e investigación, enfatiza la necesidad inaplazable de transformar los paradigmas educativos, enfocándose en la contextualización, inclusión y renovación. Esta integración no solo resalta la riqueza de un diálogo que trasciende generaciones o culturas, sino que también enfatiza la importancia de adoptar prácticas pedagógicas intrínsecamente reflexivas, adaptativas y liberadoras en su esencia y propósito. En tanto, Moreno, (2012) señala que:

> La educación siempre ha estado presente, aunque al principio de la humanidad solo era de manera informal, donde los individuos participaban de forma igualitaria en las funciones colectivas. El único objetivo era el bien común, prepararse para la sobrevivencia y la manutención de la cotidianeidad. (p.9)

El foco que se cita anteriormente, resalta una perspectiva evolutiva de la educación, sugiriendo que su naturaleza ha experimentado transformaciones significativas a lo largo del tiempo. En las etapas primordiales de la humanidad, la educación se manifestaba de manera intrínsecamente integrada en las actividades cotidianas y colectivas, operando bajo un paradigma informal pero efectivo. En este contexto ancestral, la igualdad en la participación educativa era una norma, donde cada individuo, sin distinciones jerárquicas, contribuía al bien común mediante la adquisición y transmisión de conocimientos vitales para la supervivencia y la cohesión social.

Este modelo educativo primigenio estaba intrínsecamente vinculado a imperativos prácticos y adaptativos, orientados a garantizar la subsistencia y el equilibrio diario dentro de la comunidad. Así, se establece una concepción inicial de la educación no como un sistema formalizado, sino como un mecanismo orgánico y esencialmente comunitario destinado a asegurar la continuidad y la armonía de la vida colectiva en contextos primordiales. Según Fullat (2000), aprendían resolviendo problemas reales de lo cotidiano.

Evidentemente, la enseñanza se enfocaba en comprender la caza, las técnicas para conseguir alimentos y el entendimiento de la naturaleza esencial para sustentar la vida. La formación era tanto un proceso social como práctico; la evolución del individuo se basaba en su interacción con otros y con el medio ambiente en el que operaba. Freire (2000), por mencionar uno de los argumentos que amerita enfocarse en transformaciones, consideraba que "la educación no cambia la sociedad, pero la sociedad necesita de la educación para que ocurra el cambio". (p.31). Desde esta mirada, de igual forma está el principal consenso entre los diversos organismos gubernamentales sobre el rol central que ocupa la educación, que es la mejora o el cambio educativo por ende el social. En este sentido la realidad demarca a Moral, (2012) al expresar que:

> Hoy en día entre los múltiples cambios que desafían a la humanidad, destacamos principalmente el área ambiental. Las problemáticas advenidas de diversas crisis son consecuencia directa del comportamiento humano y están directamente relacionadas esencialmente a tradiciones y opciones históricas como el patriarcado, el capitalismo y por la opción por un desarrollo económico basado en la destrucción de los sistemas naturales en favor de una cultura consumista. (p12)

Situando lo referido en la cita previa, la autora en el contexto contemporáneo, pone en evidencia que uno de los desafíos más prominentes y urgentes que enfrenta la humanidad se sitúa en el ámbito ambiental. Las crisis emergentes y multifacéticas que afectan nuestro entorno son, en gran medida, el resultado palpable de acciones humanas precedidas por decisiones históricas y tradiciones arraigadas. Específica-

mente, estructuras como el patriarcado han moldeado relaciones de poder y dominio que han perpetuado desequilibrios en la relación con la naturaleza. De igual manera, el modelo capitalista imperante ha priorizado una lógica de acumulación y consumo desmedido, relegando la sostenibilidad ambiental a un segundo plano.

Esta orientación económica, equidistante en la explotación y degradación de sistemas naturales, ha conducido a una cultura consumista que pone en riesgo la integridad de los ecosistemas y la biodiversidad. En consecuencia, las crisis ambientales contemporáneas no son meros fenómenos aleatorios, sino el reflejo palpable de opciones históricas y modelos de desarrollo que han marginado la preservación ambiental en aras de intereses económicos y patrones culturales insostenibles.

Sin embargo, numerosas entidades gubernamentales, grupos populares, instituciones académicas y movimientos sociales están elaborando análisis muy críticos acerca de la utilización de los conceptos de desarrollo y desarrollo sostenible. Esto se debe principalmente a que tales términos se fundamentan en supuestos discutibles, como la idea de un modelo de desarrollo ideal universal, sin tener en cuenta la amplia diversidad de realidades, culturas e intereses presentes en el planeta. Es allí donde uno de los últimos informes de la UNESCO (2020), confirmando esas últimas premisas, se ha elaborado un marco de la Educación para el desarrollo sostenible con el objetivo de construir un planeta más justo y sustentable. Se trata de un aporte para que el mundo pueda lograr los 17 objetivos de ese desarrollo, con foco especial en la transformación individual, la transformación social y los avances tecnológicos

En el seno del panorama nacional, se ostenta una exuberante riqueza biocultural y agrícola, la agroecología emerge con una resonancia singular, posicionándose como una alternativa no solo viable, sino también imperativa, para afrontar y navegar los intrincados retos y las inexploradas oportunidades que caracterizan las dinámicas rurales del país. En este territorio, cuya historia agraria se despliega en una tapestería multifacética de tradiciones, prácticas y tensiones, la incorporación de la agroecología como paradigma educativo de aprendizaje experiencial adquiere una relevancia trascendental, sustentada en fundamentos éticos, sociales y ambientales irrefutables.

La geografía de Colombia, matizada por una asombrosa diversidad de ecosistemas, culturas y saberes endémicos, exige respuestas pedagógicas que no solo se limiten a la mera transmisión de conocimientos, sino que trasciendan hacia una comprensión holística y respetuosa de la diversidad biocultural y epistemológica intrínseca. En este contexto, la agroecología se erige como un faro de esperanza y renovación, capaz de catalizar la revitalización de prácticas agrícolas que sean tanto sostenibles como resilientes. Sin embargo, su influencia se extiende más allá de la esfera agraria, consolidándose como un pilar fundamental para la reconfiguración y fortalecimiento de sistemas educativos que se encuentren intrínsecamente arraigados en la realidad contextual del país.

Esta perspectiva educativa, imbuida de un enfoque participativo y orientada hacia la construcción de sociedades rurales más justas, equitativas y prósperas, evidencia la capacidad de la agroecología para actuar como catalizador de transformaciones socioambientales profundas y significativas. En este orden de ideas, Altieri (2004), expresa que "La agroecología escolar no solo se trata de enseñar a los niños a cultivar, sino también de inculcarles valores como el respeto por la naturaleza y la solidaridad con su entorno."(p.12).

Lo expuesto desde la cita anterior, la agroecología escolar destaca una visión holística y profunda de lo que implica este enfoque educativo. Al enfatizar que la agroecología escolar va más allá de simplemente enseñar técnicas de cultivo, el autor subraya la importancia de integrar valores fundamentales en la educación de los niños. El aspecto en gran manera, se refiere a proporcionarles habilidades prácticas y conocimientos relacionados con la agricultura sostenible y ecológica. Esto implica que los estudiantes aprendan sobre prácticas agrícolas que respeten los ciclos naturales, promuevan la biodiversidad y minimicen el impacto ambiental. Sin embargo, al incorporar la dimensión axiológica, es decir, la enseñanza de valores; está enfatizando la necesidad de cultivar una ética ambiental en los estudiantes. Esto implica desarrollar una comprensión profunda y un aprecio por la naturaleza, reconociendo la interdependencia entre los seres humanos, las comunidades y los ecosistemas.

Este respeto se traduce en acciones concretas, como el cuidado del suelo, el agua y la biodiversidad, y en la adopción de prácticas agrícolas que conserven y regeneren los recursos naturales. Mientras que fomentar un sentido de responsabilidad y compromiso hacia la comunidad y el medio ambiente. Esto implica que los estudiantes comprendan que sus acciones tie-

nen repercusiones más amplias y que son parte de sistemas interconectados. La solidaridad implica trabajar colectivamente para abordar desafíos comunes, promover la equidad social y construir sistemas alimentarios resilientes y justos. De esta forma, la agroecología y el aprendizaje en educación representan dos áreas interconectadas que buscan transformar la forma en que comprendemos y nos relacionamos con los sistemas agrícolas, el medio ambiente y la sociedad en su conjunto.

Considerando que la agroecología, en su esencia, es una disciplina que estudia los sistemas agrícolas desde una perspectiva holística, integrando principios ecológicos, sociales y económicos para promover sistemas agrícolas sostenibles y resilientes. Este enfoque va más allá de las prácticas agrícolas convencionales, enfatizando la importancia de la biodiversidad, la salud del suelo, la equidad social y la participación comunitaria.

Sin embargo, en el ámbito educativo, la agroecología se presenta como una herramienta pedagógica poderosa para fomentar un aprendizaje significativo y transformador. Incorporar la agroecología en la educación implica no solo transmitir conocimientos técnicos sobre prácticas agrícolas sostenibles, sino también promover una comprensión más profunda de los sistemas ecológicos, las interacciones socioambientales y las implicaciones de nuestras acciones como individuos y comunidades. Esto se logra a través de métodos educativos participativos, aprendizaje experiencial, y enfoques interdisciplinarios que permiten a los estudiantes conectar teoría y práctica, reflexionar críticamente sobre los sistemas alimentarios y desarrollar habilidades para la toma de decisiones informadas y éticas.

Desde la importancia que conduce a indagar con mayor profundidad, se vislumbra que la falta de aprendizaje experiencial sobre agroecología en el ámbito educativo rural no es ajena a una realidad que tiene múltiples repercusiones. Si bien es cierto, la agroecología es un enfoque que busca integrar principios ecológicos en la agricultura, promoviendo la sostenibilidad, la biodiversidad y la equidad social. Sin embargo, en muchas zonas rurales, especialmente en países en vías de desarrollo, el sistema educativo no incluye de manera efectiva la enseñanza de la agroecología.

En primera instancia o priori, la falta de aprendizaje experiencial sobre agroecología limita el desarrollo sostenible de las comunidades rurales. Al no proporcionar a los estudiantes las habilidades y conocimientos necesarios para practicar la agricultura de manera sostenible, se perpetúa un modelo agrícola convencional que puede agotar los recursos naturales, dañar el medio ambiente y aumentar la dependencia de insumos químicos. Además, esta situación también contribuye a la pérdida de conocimientos tradicionales y prácticas agrícolas ancestrales que son fundamentales para la preservación de la biodiversidad y el manejo sostenible de los recursos naturales. El aprendizaje experiencial en agroecología no solo implica la adquisición de conocimientos teóricos, sino también el contacto directo con el entorno natural y la participación activa en prácticas agrícolas sostenibles.

En el ámbito económico, la falta de aprendizaje experiencial sobre agroecología puede limitar las oportunidades de empleo y emprendimiento en el sector agrícola. Al no contar con una formación sólida en agroecología, los jóvenes rurales pueden tener dificultades para acceder a mercados más sostenibles y rentables, lo que perpetúa un ciclo de pobreza y desigualdad en estas comunidades. Por último, la falta de aprendizaje experiencial sobre agroecología también tiene implicaciones en la salud pública, ya que promueve prácticas agrícolas que pueden tener impactos negativos en la salud de las comunidades rurales, como el uso excesivo de pesticidas y fertilizantes químicos. En coincidencia, Marques (2023), expresa que:

Esos puntos representan acciones, posturas políticas, y concepciones científicas de las que la agroecología viene haciendo uso desde su posicionamiento epistemológico hasta la formación de sus paradigmas y sus prácticas metodológicas en la construcción del conocimiento. Cuando la Agroecología vuelca su mirada hacia sistemas como los escolares esos puntos pueden servir como guía para cualquier práctica a ser realizada. (p.47)

La antepuesta cita, proporciona una visión profunda y matizada de la agroecología, presentándola como una disciplina que abarca múltiples dimensiones: epistemológica, política y metodológica. Al mencionar “acciones, posturas políticas y concepciones científicas”, se subraya la complejidad inherente a la agroecología, que va más allá de simples técnicas agrícolas para integrar valores éticos, compromisos políticos y fundamentos científicos. La asunción epistemológica alude al fundamento teórico y filosófico que guía la agroecología. Este enfoque cuestiona y redefine las formas convencionales de entender y practicar la agricultura, centrándose en sistemas integrados y sostenibles que valoran la biodiversidad, la equidad y la resiliencia.

La mención de formación de sus paradigmas y sus prácticas metodológicas, indica que la agroecología ha establecido un marco conceptual y herramientas prácticas específicas, basadas en principios como la agro biodiversidad, la fertilidad del suelo y la participación comunitaria. Ahora bien, el giro hacia sistemas como los escolares, permea una diligencia de la agroecología en el ámbito educativo. Aquí, la agroecología se ve como un cristal a través de la cual se pueden transformar y enriquecer las prácticas pedagógicas. Al utilizar los principios y metodologías agroecológicas, las instituciones educativas pueden adoptar enfoques más participativos, contextualizados y sostenibles, fomentando una comprensión profunda de la interconexión entre agricultura, ecología, educación y sociedad.

Por lo descrito, se presenta una naturaleza en el que el contexto rural es fundamental para la economía y la cultura del país. Aproximadamente el 25% de la población colombiana vive en zonas rurales, donde la agricultura es una de las principales actividades económicas. Sin embargo, a pesar de la importancia del sector agrícola, muchas comunidades rurales enfrentan desafíos como la pobreza, la falta de acceso a servicios básicos y la degradación ambiental. Por tanto, un informe relevante que respalda la importancia de la agroecología en el contexto educativo rural de Colombia es el Informe en el (2018) sobre la situación de la agroecología en Colombia, publicado por la Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) en colaboración con el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural de Colombia.

Este informe destaca la importancia de la agroecología como un enfoque clave para promover la sostenibilidad ambiental, la equidad social y el desarrollo rural en Colombia. Además, resalta la necesidad de integrar la agroecología en los sistemas educativos rurales como una estrategia para empoderar a las comunidades rurales y promover prácticas agrícolas sostenibles. De igual manera, hace hincapié en la importancia de fortalecer la educación rural en agroecología a través de programas que fomenten el aprendizaje experiencial, la participación comunitaria y el intercambio de conocimientos tradicionales.

Estos programas educativos podrían incluir la implementación de huertos escolares, prácticas agrícolas sostenibles, y la vinculación de los estudiantes con proyectos agroecológicos a nivel comunitario. Además, el informe resalta que la integración de la agroecología en el ámbito educativo rural no solo contribuirá al desarrollo sostenible y a la preservación del medio ambiente, sino que también generará oportunidades económicas para las comunidades rurales al fomentar prácticas agrícolas más rentables y sostenibles.

II. CIMIENTO DEL HORIZONTE TEÓRICO

La agroecología, como enfoque de producción agrícola sostenible, ha cobrado relevancia en Colombia debido a su potencial para abordar estos desafíos. La agroecología promueve prácticas agrícolas que son respetuosas con el medio ambiente, fomentan la biodiversidad, y buscan la equidad social y el bienestar de las comunidades rurales. En un país como Colombia, con una gran diversidad climática y ecosistémica, la agroecología se presenta como una alternativa prometedora para el desarrollo rural sostenible.¿. La agroecología es una disciplina que estudia los sistemas agrícolas desde una perspectiva ecológica, integrando conocimientos científicos, tradicionales y locales para desarrollar sistemas de producción sostenibles y respetuosos con el medio ambiente.

Uno de los autores más influyentes en este campo es Altieri (1989), cuyo libro "Agroecología: Bases científicas para una agricultura sustentable pasa a ser una obra fundamental en la comprensión de los principios y prácticas de la agroecología. Dentro de estas conceptualizaciones, se hace mención a Gliessman, (2007), quien define que "La agroecología escolar es una oportunidad para que los estudiantes comprendan la importancia de la biodiversidad y la interconexión entre los seres vivos en los sistemas agrícolas."(p.15).

La agroecología escolar desde lo citado anteriormente, se presenta como una oportunidad educativa que trasciende la mera práctica agrícola, convirtiéndose en un medio integral de instrucción para los estudiantes. Este enfoque resalta la importancia crucial de la biodiversidad en los sistemas agrícolas, no solo enseñando sobre la diversidad de especies, sino también destacando cómo contribuye a la estabilidad y sostenibilidad de los ecosistemas. Además, la agroecología escolar explora la interconexión entre los seres vivos, proporcionando a los estudiantes una comprensión más profunda de las complejas redes ecológicas en los sistemas agrícolas. Al hacerlo, no solo se educa sobre la agricultura, sino que también se fomenta una apreciación más amplia de la interdependencia

en los ecosistemas.

Desde este aporte teórico, el enfoque educativo se refiere al marco teórico y metodológico que guía la práctica educativa. Un autor relevante en este tema es Dewey (1938), cuyo trabajo "Experiencia y educación" ha sido fundamental en la comprensión del aprendizaje experiencial y la importancia de conectar la educación con la vida cotidiana de los estudiantes. El enfoque educativo de la agroecología se fundamenta en la premisa de incorporar de manera integral los principios y prácticas agroecológicas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con la finalidad de fomentar una comprensión holística y sostenible de los sistemas agrícolas. La agroecología, concebida como un enfoque educativo, va más allá de la simple transmisión de conocimientos teóricos, buscando estimular la participación activa de los estudiantes en actividades prácticas vinculadas a la agricultura sostenible. A través de este método, se pretende que los estudiantes adquieran conocimientos mediante la observación directa, la experimentación y la reflexión crítica sobre su interacción con el entorno natural y social.

En cuanto al aprendizaje experiencial dentro del enfoque educativo, este se centra en la premisa de que el conocimiento se construye a partir de la experiencia directa y la participación activa en situaciones concretas. En el contexto específico de la agroecología, el aprendizaje experiencial implica que los estudiantes tengan la oportunidad de participar directamente en prácticas agrícolas sostenibles, como el manejo agroecológico de suelos, el cultivo de variedades locales y la gestión integrada de plagas, entre otros aspectos. Mediante esta participación activa, los estudiantes pueden internalizar los principios agroecológicos, comprender la complejidad de los sistemas agrícolas y desarrollar habilidades prácticas asociadas con la producción de alimentos de manera sostenible.

La integración de la agroecología como enfoque educativo a través del aprendizaje experiencial no solo contribuye a la adquisición de conocimientos técnicos, sino que también fomenta una mayor conciencia ambiental, una conexión más profunda con las comunidades locales y un compromiso activo con la seguridad alimentaria y la justicia social. En sinopsis, la combinación del enfoque educativo de la agroecología y el aprendizaje experiencial proporciona una plataforma significativa para transformar la educación rural hacia un enfoque más holístico, participativo y sostenible.

La conjunción del aprendizaje experiencial con la agroecología como metodología educativa conforma una alianza pedagógica que potencia la formación integral de los individuos y comunidades. El aprendizaje experiencial se basa en la premisa de que la adquisición de conocimiento adquiere mayor profundidad cuando los estudiantes se sumergen en vivencias prácticas, reflexionan sobre ellas y aplican conceptos en escenarios tangibles. Dentro del marco agroecológico, esta pedagogía se manifiesta en la participación activa de los educandos en actividades concretas como la labranza, el manejo de cultivos, la observación de la biodiversidad y la intervención en iniciativas comunitarias vinculadas a la agricultura sostenible.

Al fusionar agroecología y aprendizaje experiencial, los educandos no solo internalizan conocimientos teóricos sobre dinámicas ecológicas y técnicas agrícolas sustentables, sino que también cultivan competencias prácticas, cognitivas y socioemocionales. La inmersión en prácticas concretas les permite experimentar los ritmos naturales, discernir las dinámicas ecológicas y enfrentar desafíos auténticos vinculados a la producción alimentaria y la preservación ambiental. Tal vivencia facilita una asimilación profunda de conceptos, la generación de significados personales y una motivación intrínseca hacia el aprendizaje y la acción responsable.

Adicionalmente, el aprendizaje experiencial en el ámbito agroecológico potencia habilidades transversales como el razonamiento crítico, la solución de problemas, el trabajo colaborativo, la comunicación efectiva y la sensibilidad intercultural. Mediante la interacción directa con el entorno, los ecosistemas y las comunidades, los estudiantes forjan un vínculo más íntimo con su contexto, aprecian la riqueza biocultural y comprenden la relevancia de la colaboración y el compromiso colectivo en la edificación de sistemas alimentarios equitativos y sostenibles.

Destacados académicos en el campo de la agroecología han abogado por la transposición de este enfoque en la educación rural, reconociendo el papel fundamental del aprendizaje experiencial en este proceso. La integración de la agroecología en los procesos educativos rurales a través del aprendizaje experiencial no solo proporciona a los estudiantes una comprensión más profunda de los sistemas agrícolas sostenibles, sino que también fomenta una mayor conexión con sus comunidades locales y un compromiso activo con el cuidado del medio ambiente y la seguridad alimentaria. El aprendizaje experiencial es un enfoque educativo que

pone énfasis en el aprendizaje a través de la experiencia directa. Kolb (1984), explora cómo las experiencias concretas son fundamentales para el aprendizaje significativo.

Es importante destacar que, hablar de enfoque ecológico, es sinónimo de la educación que ocurre en ambientes naturales y contextuales de la vida diaria; de allí pues que, con miras en las potencialidades de individuo y no en las carencias se pretende encaminarlas hacia la ruta que este controle y se desenvuelva en el medio que le rodea; el modelo ecológico identifica las necesidades actuales y futuras del estudiante, considerando las expectativas familiares, contexto social y cultural que están insertos. Así como también, identifica habilidades prioritarias que éste necesita para participar en todos los ambientes de su cotidiano visando más independencia y autonomía en el futuro.

Con anterior esta presentación y considerando un compendio de información consultada, se relata que, para el psicólogo estadounidense Bronfenbrenner, quien fue el que abrió la puerta a la teoría ecológica sobre el desarrollo y el cambio de conducta en el individuo a través de su teoría de sistemas ambiente que influyen en el sujeto y en su cambio de desarrollo. Esta teoría, la pública hacia la década de 1979; en una de sus obras conocida como "La ecología del desarrollo humano", argumenta el escritor que la psicología del desarrollo es la ciencia de la extraña conducta de los niños, en situaciones extrañas, con adultos extraños, durante el menor tiempo posible. Consiguientemente lo que se propondrá este autor, será exponer el "ambiente ecológico" entendido por un conjunto de estructuras, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente. Así pues, como resultado de la interacción de estos microsistemas, se sucederá un desarrollo psicológico.

Correlaciones intrapersonales y patrones de actividad, considerado por el autor, fundamentales. Bronfenbrenner (1979) propone una perspectiva ecológica del desarrollo de la conducta humana; esta concibe al ambiente ecológico como un conjunto de estructuras seriadas y estructuradas en diferentes niveles, en donde cada uno de esos niveles contiene al otro; el estudioso denomina a esos niveles: (a) Microsistema, (b) Mesosistema, (c) Exosistema y (d) Macrosistema, lo describe de la siguiente manera: el primero, constituye el nivel más inmediato en el que se desarrolla el individuo (usualmente la familia); el segundo comprende las interrelaciones de dos o más entornos en los que la persona en desarrollo participa activamente; el tercero lo integran contextos más amplios que no incluyen a la persona como sujeto activo; finalmente, cuarto lo configuran la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve la persona y todos los individuos de su sociedad.

Para Farías (2006) toma las ideas de Bronfenbrenner y argumenta que, "la capacidad de formación de un sistema depende de la existencia de las interconexiones sociales entre ese sistema y otros" (p.1). Todos los niveles del modelo ecológico propuesto dependen unos de otros, por lo tanto, se requiere de una participación conjunta de los diferentes contextos y de una comunicación entre ellos. El modelo ecológico supone una herramienta conceptual que permite integrar conocimientos, examinarlos con una perspectiva particular, elaborar nuevas hipótesis y brindar un encuadre teórico a partir del cual se puedan elaborar estrategias de intervención en la comunidad.

III. CIMIENTO DEL CONTEXTO METODOLÓGICO

En el contexto de la investigación académica o científica es ineludible cimentarse en lo metodológico, lo cual implica la existencia de un marco o enfoque fijado que guía el proceso investigativo para Ramírez (2009), "cumple un proceso de razonamiento/cuestionamiento que comienza con la abstracción de un hecho nuevo, poco conocido, insuficientemente explicado, o de necesaria confirmación" (p.1). En esta mirada del autor, el conocimiento representa una acción deliberada y consciente orientada a entender las características de un objeto, centrándose principalmente en el individuo. Este proceso ha evolucionado en consonancia con el desarrollo del pensamiento humano.

Otra arista o manifestación es el de la construcción del conocimiento, como sugiere Hernández, Fernández y Sampieri, (2012). Sostienen que la investigación "es un conjunto de procesos sistemáticos, críticos y empíricos que se aplican al estudio de un fenómeno" (p.4). En tal sentido, estas pautas son equivalentes, pero consiguen modificarse tenuemente entre los disímiles campos de la ciencia; así, los estudios científicos deben ser constituidos y sometidos a una organización, lo que circunscribe la realización de exploraciones de la literatura de investigaciones retrospectivas y la evaluación de las interrogantes desde opiniones intersubjetivas. En esta congruencia, el estudio se ocupa de un norte intrínsecamente de enfoque educativo de

aprendizaje experiencial dentro del contexto rural.

Bajo esta cosmovisión, la etnografía trata de presentar sucesos que son porciones de vida documentados con un lenguaje natural representativo para plasmar puntualmente, cuáles son las percepciones, creencias, modos de ver y entender la realidad. Un argumento importante es que, el etnógrafo tiene que insertarse en el convivir con los investigados por un tiempo prolongado, pues ante todo debe aprender la cultura, ser aceptado comprenderla, describirla las expresiones, así como circunstancias en que suceden mediante el uso del mismo lenguaje de los participantes. En este sentido, Navarro (2006) establece que el "método etnográfico surge como un concepto clave para la antropología siendo este, el entendimiento en la organización y construcción de significados de distintos grupos y sociedades, ya sean distintas o extrañas para el propio observador o próximos y conocidos". (p.112).

Desde esta posición en la estructuración conceptual previamente expuesta, es plausible inferir que la investigación etnográfica, en términos generales y simplificados, representa un enfoque paradigmático cualitativo que utiliza la observación directa para comprender la realidad social de un conjunto específico de individuos. De esta forma, se busca esclarecer sus atributos de manera precisa, dada la inmersión del investigador en el ámbito de estudio correspondiente.

IV. REFLEXIONES FINALES

En corolario de este trabajo doctoral se divisa el afianzamiento de una teorética profunda sobre la transposición de la agroecología como enfoque educativo, centrado en el aprendizaje experiencial en contextos rurales. Los resultados obtenidos durante la educación revelan que la agroecología, más allá de ser una práctica técnica o productiva, se erige como un proceso de investigación transformador que articula saberes ancestrales y conocimientos científicos dentro de la educación rural. Esta integración ha permitido que los estudiantes no solo adquieran habilidades agroecológicas, sino también una comprensión holística del entorno, promoviendo una interrelación más profunda entre la teoría y la praxis. En consecuencia, el enfoque de aprendizaje experiencial ha demostrado ser un medio eficaz para consolidar el aprendizaje.

Uno de los principales aportes del estudio radica en la descripción detallada de la forma en que los estudiantes de la Institución Educativa Técnica Agroempresarial "Ernesto Rincón Ducon" han logrado interiorizar los principios de la agroecología. A través del enfoque experiencial, se ha promovido una mayor conciencia ambiental y un sentido de responsabilidad social hacia el medio ambiente. Esto no solo refuerza la sostenibilidad del aprendizaje, sino que también fomenta una actitud crítica y reflexiva en los estudiantes, quienes se perciben como agentes de cambio dentro de sus comunidades. El rumbo educativo esbozado ha permitido que los aprendizajes trasciendan el aula, integrándose a las dinámicas cotidianas del contexto rural,

Desde la perspectiva de los actores involucrados tanto estudiantes y docentes, la agroecología ha sido comprendida como un enfoque educativo que no solo responde a las necesidades formativas del contexto rural, sino que también constituye una alternativa viable frente a los modelos tradicionales de enseñanza. La experiencia directa con la tierra, el cultivo y los ciclos naturales ha favorecido un proceso de aprendizaje vivencial, en el cual los estudiantes desarrollan habilidades prácticas y reflexivas, conectando sus experiencias personales con los contenidos teóricos impartidos. Este enfoque ha transformado la percepción de la educación agroecológica, revelando que la formación académica puede y debe ser contextualizada para responder a las realidades específicas del entorno rural.

REFERENCIAS

Altieri, A. (2004). Agroecología: bases científicas para una agricultura sustentable. México: Editorial Nueva Imagen.
Bronfenbrenner, U. (1979). The ecology of human development: Experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
Dewey, J. (1938). Experience and Education. Kappa Delta Pi. New York. Kappa Ediciones.
Fullat, O. (2000). Filosofía de la educación. Madrid: Síntesis.
Gliessman, R. (2007). Agroecología: procesos ecológicos en agricultura sostenible. Madrid: Ediciones Mundi-Prensa
Hernández, R; Fernández, y Sampieri, B. (2012). Metodología de la Investigación. (6ta ed.). Editorial McGraw-Hill, Interamericana. México.
Investigación Educativa. España: Morata.
Kolb, D. A. (1984). Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development. Prentice Hall.
Marques, T. (2023). Sinergias entre agroecología y educación: el huerto escolar como herramienta e innovación educativa. Programa de Doctorado en Recursos Naturales y Gestión Sostenible. Universidad de Córdoba-España
Moral, L. (2012). En transición. La epistemología y filosofía feminista de la ciencia ante los retos de un contexto de crisis multidimensional. E–cadernos ces. Recuperado de: https://eces.revues.org/1521#quotation.
Moreno, C. (2012). La construcción del conocimiento: un nuevo enfoque de la educación actual. Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación, (13). Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846102011.pdf
Navarro, R. (2006), Diseño de Proyectos de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades. Editorial Psicom. México.
Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural de Colombia. (2018). Informe sobre la situación de la agroecología en Colombia. Recuperado de http://www.fao.org/3/i8659es/i8659es.pdf
Ramírez, A. (2009). La teoría del conocimiento en investigación científica: una visión actual. (Documento en Línea). Disponible en: http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v70n3/a11v70n3.pdf. 555 Consultado: 14/11/2018.

HERRAMIENTAS TECNOLÓGICAS PARA LA INNOVACIÓN EN EL AULA.

Luís Sosa
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
luissosaupel@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 387 - 396
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo aborda la problemática derivada de la insuficiente formación docente y la limitada disponibilidad de tiempo que enfrentan muchos educadores para familiarizarse con herramientas tecnológicas, lo cual restringe su capacidad para integrarlas de manera efectiva en sus prácticas pedagógicas. A esta situación se suman la resistencia al cambio y la carencia de apoyo institucional, factores que obstaculizan la implementación de procesos de innovación tecnológica en los entornos educativos. El objetivo de esta investigación es implementar herramientas tecnológicas orientadas a la innovación didáctica en el aula de la Unidad Educativa Privada "Mi Ángel Cassiel", ubicada en la parroquia Guatire, municipio Zamora, ciudad Guatire, estado Miranda (Venezuela). Para ello, se empleará una metodología de investigación-acción bajo un enfoque cualitativo, que permitirá una participación activa de los investigadores en el proceso de transformación pedagógica. La recolección de datos se llevará a cabo mediante entrevistas semiestructuradas dirigidas a tres docentes de la institución mencionada. Esta estrategia metodológica facilitará la obtención de información contextualizada sobre las necesidades, expectativas y percepciones del personal docente respecto a la integración de tecnologías en el aula, así como sobre los beneficios y desafíos que perciben en este proceso. Es importante destacar que la incorporación de herramientas tecnológicas debe ir más allá de su uso instrumental. Las prácticas didácticas deben estar orientadas hacia la formación integral del educando como sujeto social, promoviendo espacios de comunicación significativa, interacción reflexiva y colaboración activa entre los actores del proceso educativo.

Palabras clave:
formación docente, herramientas tecnológicas, innovación educativa, investigación-acción, prácticas pedagógicas.

TECHNOLOGICAL TOOLS FOR INNOVATION IN THE CLASSROOM.

ABSTRACT

This article addresses the problems arising from insufficient teacher training and the limited time available to many educators to familiarize themselves with technological tools, which restricts their ability to effectively integrate them into their teaching practices. Added to this situation is resistance to change and a lack of institutional support, factors that hinder the implementation of technological innovation processes in educational settings. The objective of this research is to implement technological tools aimed at didactic innovation in the classroom of the "Mi Ángel Cassiel" Private Educational Unit, located in the Guatire parish, Zamora municipality, Guatire city, Miranda state (Venezuela). To this end, an action research methodology with a qualitative approach will be employed, allowing for the active participation of researchers in the pedagogical transformation process. Data collection will be conducted through semi-structured interviews with three teachers from the aforementioned institution. This methodological strategy will facilitate the collection of contextualized infor-

Key words:
action research, educational innovation, teacher training, pedagogical practices, technological tools.

mation on the needs, expectations, and perceptions of teaching staff regarding the integration of technologies in the classroom, as well as the benefits and challenges they perceive in this process. It is important to emphasize that the incorporation of technological tools must go beyond their instrumental use. Teaching practices must be oriented toward the comprehensive development of students as social subjects, promoting spaces for meaningful communication, reflective interaction, and active collaboration among stakeholders in the educational process.

OUTILS TECHNOLOGIQUES POUR L'INNOVATION EN SALLE DE CLASSE.

RÉSUMÉ

Cet article aborde les problèmes liés à la formation insuffisante des enseignants et au temps limité dont disposent de nombreux enseignants pour se familiariser avec les outils technologiques, ce qui limite leur capacité à les intégrer efficacement à leurs pratiques pédagogiques. À cette situation s'ajoutent la résistance au changement et le manque de soutien institutionnel, autant de facteurs qui freinent la mise en œuvre de processus d'innovation technologique en milieu éducatif. L'objectif de cette recherche est de mettre en œuvre des outils technologiques axés sur l'innovation didactique dans les salles de classe de l'unité éducative privée « Mi Ángel Cassiel », située dans la paroisse de Guatire, municipalité de Zamora, ville de Guatire, État de Miranda (Venezuela). À cette fin, une méthodologie de recherche-action à approche qualitative sera utilisée, permettant la participation active des chercheurs au processus de transformation pédagogique. La collecte de données se fera par le biais d'entretiens semi-directifs avec trois enseignants de l'établissement susmentionné. Cette stratégie méthodologique facilitera la collecte d'informations contextualisées sur les besoins, les attentes et les perceptions du personnel enseignant concernant l'intégration des technologies en classe, ainsi que sur les avantages et les défis qu'ils perçoivent dans ce processus. Il est important de souligner que l'intégration des outils technologiques doit aller au-delà de leur simple utilisation instrumentale. Les pratiques pédagogiques doivent viser le développement intégral des élèves en tant que sujets sociaux, en favorisant des espaces de communication significative, d'interaction réflexive et de collaboration active entre les acteurs du processus éducatif.

Mot clefes: *formation des enseignants, outils technologiques, innovation pédagogique, recherche-action, pratiques pédagogiques.*

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo en constante transformación, caracterizado por la omnipresencia de la tecnología y el acceso inmediato a la información, el papel tradicional de la educación como simple transmisora de conocimientos ha perdido vigencia. En el contexto actual de la sociedad del conocimiento, la escuela está llamada a superar esta visión reduccionista y a asumir una función verdaderamente transformadora, que empodere a los estudiantes para enfrentar con éxito los desafíos y complejidades del siglo XXI.

En este escenario, la incorporación progresiva de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) está redefiniendo los recursos pedagógicos disponibles en las instituciones educativas. Este proceso no solo favorece la integración de los estudiantes en el entorno digital, sino que representa una oportunidad significativa para enriquecer las experiencias de aprendizaje. No obstante, la integración efectiva de las TIC en las prácticas pedagógicas continúa enfrentando múltiples obstáculos. Tal como advierte Mumtaz (2000), dicho proceso suele resultar complejo y problemático, con numerosas institu-

ciones educativas esforzándose por lograr una implementación efectiva y exitosa.

Para que la educación en la era digital sea verdaderamente efectiva, es fundamental que se desarrolle una estrategia coherente que no solo fomente el uso de las TIC, sino que también promueva un enfoque pedagógico que valore la creatividad, el pensamiento crítico y la colaboración. Solo así será posible preparar a los estudiantes para enfrentar un futuro cada vez más dinámico y lleno de desafíos, asegurando que se conviertan en ciudadanos activos y comprometidos en la sociedad del conocimiento.

De allí pues, las TIC proporcionan herramientas que permiten a los docentes ampliar y mejorar sus métodos de enseñanza. Por ejemplo, el uso de computadoras, internet y dispositivos móviles en el aula brinda acceso instantáneo a una gran cantidad de información y recursos educativos. Además, las plataformas educativas en línea permiten a los estudiantes acceder al contenido del curso en cualquier momento y lugar, fomentando así el aprendizaje autónomo.

Asimismo, brindan la posibilidad de establecer una comunicación más fluida y constante entre profesores y alumnos. Los sistemas de mensajería instantánea, el correo electrónico y las videoconferencias facilitan la comunicación a distancia, permitiendo que los estudiantes puedan realizar consultas y recibir feedback de sus profesores de manera rápida y eficiente.

Además, es fundamental promover una formación continua para los docentes en el uso de estas herramientas tecnológicas. Esta capacitación tiene como objetivo maximizar el potencial de dichas herramientas y, en consecuencia, elevar la calidad de la educación. En particular, en la Unidad Educativa Privada Mi Ángel Cassiel, ubicada en la parroquia Guatire, municipio Zamora, en la ciudad Guatire del estado Miranda, se busca implementar herramientas tecnológicas que fomenten la innovación en el aula. De este modo, se asegura que los estudiantes no solo adquieran los conocimientos necesarios, sino que también desarrollen las habilidades esenciales para desenvolverse de manera efectiva en la sociedad contemporánea y en un futuro cada vez más digitalizado. Este enfoque no solo enriquecerá la experiencia educativa, sino que también contribuirá a formar individuos preparados para afrontar los retos del mundo actual y futuro.

II. REFERENTES TEÓRICOS

Las TIC

Las TIC son piezas fundamentales en el mundo económico, empresarial, político, cultural y educativo actual, provocan profundos cambios tanto en las organizaciones como para los empleados; son consideradas como elementos influyentes para el cambio social, cultural y económico que se está produciendo en la actualidad. Es decir, es el papel central que la educación desempeña en los procesos de desarrollo. Tomando en cuenta, que la educación se enfrenta a nuevos retos, uno de estos es el uso e incorporación de las TIC al mundo, contexto y proceso educativo visto como un todo; cosa que ha desarrollado áreas de sumo interés dentro de la política educativa de los países.

En otras palabras, las TIC se refieren a los dispositivos tecnológicos (tanto hardware como software) que tienen la capacidad de producir, almacenar, editar, intercambiar y transmitir datos entre diferentes sistemas de información. Para que esto sea posible, es necesario contar con protocolos y redes que permitan la comunicación interpersonal (de persona a persona) o multidireccional (de uno a muchos o muchos a muchos), (Cobo, 2009). Asimismo, las TIC son consideradas como tecnologías que permiten el almacenamiento, recuperación, procesamiento y comunicación de información (Belloch, 2012). Por lo tanto, la implementación adecuada de las TIC en la educación ofrece la oportunidad de establecer interacciones educativas efectivas, que faciliten la comprensión de significados por parte de los estudiantes y potencien la práctica docente.

De allí pues, el uso de las TIC se ha convertido en una ventana emergente para las telecomunicaciones e interacciones virtuales idóneas, a través de las cuales los docentes pueden promover mejores prácticas educativas. Estas actividades pueden llevarse a cabo en laptops, laboratorios virtuales, computadoras en los hogares o cualquier dispositivo con acceso a Internet (Adebayo, 2013). Por lo tanto, las TIC tienen una gran implicación en el desarrollo de actividades relacionadas con la creación, gestión y manipulación de información, la cual puede ser comunicada a otros espacios o personas de manera particular.

En otras palabras, permiten la participación activa y dinámica en las redes, que la puesta en práctica debe ser manejadas por personas capaces de procesar, transmitir y producir información fomentando los procesos comunicacionales sin barreras de espacio y tiempo,

permitiendo la integración de los miembros de la comunidad educativa. Según, Barros (1998), define las TIC de la siguiente forma:

> Es la denominación moderna que se da a todos los elementos computacionales que permiten montar una aplicación útil para un usuario final: Hardware o componente físico (monitor, CPU, memoria principal RAM, disco duro, etc. que conforman un computador en sí) Software (o programas operativos de aplicación, etc.) el cual contiene las instrucciones, en lenguajes computacionales, que dirigen el funcionamiento de los elementos físicos; comunicaciones por medio de redes, que permiten interconectar computadoras y aplicaciones; y cualquier otro componente que sea parte de una aplicación computacional (p.41).

Por consiguiente, las TIC forman parte de la vanguardia en cuanto a los procesos informacionales existentes a través de medios electrónicos los cuales, pueden ser utilizados bajo cualquier aplicación de objetos de estudio favoreciendo y optimizando el hecho educativo. Tomando en cuenta, que las TIC han demostrado ser una poderosa herramienta que favorece y optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje. La utilización de medios electrónicos en las actividades educativas brinda una serie de ventajas, como el acceso a una amplia variedad de recursos en línea, la posibilidad de interactuar de forma colaborativa y participativa, así como la oportunidad de personalizar el aprendizaje según las necesidades individuales de cada estudiante.

Para Área (2005), son sistemas y recursos para la elaboración, almacenamiento y difusión digitalizada de información basados en la utilización de tecnología informática. Mientras que Berthoud (2005), considera son herramientas que permiten la difusión de informaciones y conocimientos y que, por otra parte, facilitan la comunicación y el intercambio de conocimientos.

De hecho, en el área de educación son utilizadas para aprender y para enseñar, para el acceso; es decir, el aprendizaje de cualquier materia o habilidad se puede facilitar mediante las TIC especialmente utilizando Internet y aplicando las técnicas educativas adecuadas. Para Gómez (2007), estas pueden emplearse en el sistema educativo de tres maneras distintas: como objeto de aprendizaje, como medio para aprender y como apoyo al aprendizaje. De allí, que Negroponte (1995) en su libro Ser Digital expone:

> El mundo del futuro - ya no es lo que era- será digital o no será. Ser digital es cambiar la materia por la energía, el átomo por el bit. Una gran parte de los elementos que hoy nos rodean son susceptibles de ser digitalizados. Esto implica un cambio de mentalidad para poder aprovechar lo que la tecnología ya está poniendo a nuestra disposición. Por ejemplo, ¿por qué me empeño en ir a comprar el periódico cada mañana si puedo recibir una información mucho más completa directamente en la pantalla de mi computador? ¿Por qué compro 100 páginas de papel que alguien ha de fabricar, componer, imprimir, transportar y repartir cuando con programar mi ordenador para recibir diariamente solo aquello que me interesa estoy mejor y más rápidamente informado? (p. 35).

Desde esta perspectiva, la vida del ser humano ha experimentado transformaciones significativas a partir de los avances tecnológicos. La manera en que vivimos, aprendemos, trabajamos, producimos, consumimos, soñamos e incluso nos enfrentamos a los conflictos ha cambiado radicalmente. Las tecnologías están profundamente arraigadas en la vida cotidiana y, al estar presentes desde edades tempranas, se han integrado de tal manera en nuestras rutinas que, en muchos casos, resultan prácticamente invisibles.

En el ámbito educativo, esta incorporación ha generado transformaciones significativas. La tecnología ha revolucionado los procesos de enseñanza y aprendizaje mediante la incorporación de aulas virtuales, recursos en línea y plataformas educativas, ampliando el acceso al conocimiento y posibilitando la interacción con materiales de prestigiosas instituciones a nivel mundial. Además, las herramientas tecnológicas permiten personalizar el aprendizaje, adaptando los contenidos y estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes.

En este contexto, Kreitner y Kinicki (1996) refieren tres tipos de cambio educativo asociados a la incorporación tecnológica mediante tres premisas. En primer lugar, el cambio adaptativo,

caracterizado por la resistencia inicial al uso de dispositivos electrónicos y a la visualización de contenidos a través de pantallas, lo que implica nuevas prácticas docentes. En segundo lugar, el cambio innovador, que conlleva un mayor grado de complejidad y, por ende, mayores costos de adaptabilidad. Por último, el cambio radicalmente innovador, considerado el de más alta complejidad, pues genera incertidumbre, temores y resistencia entre los usuarios al transformar profundamente las dinámicas tradicionales de la educación.

Sin lugar a dudas, la era tecnológica ha facilitado la masificación de la información, eliminando las barreras de espacio y tiempo, y permitiendo un acceso ilimitado y multifuncional al conocimiento. Este avance ha contribuido significativamente a la optimización de procesos en múltiples ámbitos, particularmente en el educativo, donde ha transformado las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, ampliando las oportunidades de acceso y participación en entornos formativos diversos. Al respecto, Bolman y Deal (1995) establecen criterios de clasificación de los cambios requeridos ante los nuevos paradigmas educativos emergentes de la era digital. Estos incluyen:

Cambio en los recursos humanos, orientado al desarrollo de nuevas habilidades y competencias para el uso efectivo de la tecnología;

Cambio estructural, que exige redefinir roles y relaciones para garantizar una alineación coherente con las políticas de innovación;

Cambio político, enfocado en la formulación de normativas y políticas para el uso ético y eficiente de la tecnología y de la información;

Cambio simbólico, que hace referencia a la resignificación de los símbolos y valores asociados al nuevo paradigma de conectividad y al acceso global e ilimitado al conocimiento.

En definitiva, la tecnología ha redefinido las dinámicas educativas, promoviendo entornos de aprendizaje más flexibles, interactivos y adaptativos, lo cual plantea nuevos retos y oportunidades para los sistemas educativos contemporáneos.

Caracterización de las tecnologías de información y comunicación (TIC)

Entre las características más relevantes de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) destacan sus contribuciones al desarrollo económico de los países y a la promoción de la equidad y la justicia social, al facilitar el acceso equitativo a oportunidades educativas y sociales para todos los ciudadanos. Estas tecnologías también han propiciado una transformación sustancial de los modelos pedagógicos, superando enfoques tradicionales y orientando el proceso de enseñanza-aprendizaje hacia una mayor calidad y participación activa por parte del estudiantado. En este contexto, docentes y estudiantes interactúan en entornos mediados por TIC, lo que implica una redefinición de las prácticas pedagógicas (Benavides y Pedró, 2007).

Asimismo, resulta esencial incorporar la voz de los estudiantes en el proceso de integración tecnológica en el aula. Escuchar sus necesidades y expectativas, y fomentar su participación en el diseño e implementación de actividades mediadas por TIC, fortalece su rol activo como agentes del aprendizaje. De igual manera, la integración efectiva de estas herramientas exige la implicación de toda la comunidad educativa. Padres, madres, tutores y otros actores sociales deben participar activamente, ya que su compromiso y apoyo son fundamentales para el éxito de| las iniciativas tecnológicas en el ámbito escolar.

Desde esta perspectiva, las TIC y la inmersión digital son concebidas no solo como herramientas educativas, sino también como instrumentos de desarrollo sociocultural, capaces de contribuir de forma sostenible al fortalecimiento de las comunidades. Sin embargo, su incorporación debe abordarse con responsabilidad ética y compromiso social. Tal como advierte Melo (2017), el conocimiento no es neutral y está atravesado por valores, contextos y estructuras sociales. Por ello, el uso de entornos virtuales debe orientarse a garantizar una educación de calidad que promueva el bienestar colectivo, manteniendo una conexión crítica con la realidad y evitando una dependencia acrítica del mundo digital como estilo de vida.

La integración y uso de las TIC en la educación

La incorporación de las tecnologías en el ámbito educativo ha dejado de ser una innovación esporádica para convertirse en una realidad cotidiana. Actualmente, el uso de dispositivos digitales en las aulas como pizarras interactivas, tabletas y computadoras, ha modificado sustancialmente los entornos de enseñanza y aprendizaje, al menos desde una perspectiva instrumental. No obstante, es pertinente cuestionarse si estos cambios han repercutido también en los procesos pedagógicos y en las dinámicas de tra-

bajo tanto de docentes como de estudiantes. El acceso a la tecnología, por sí solo, no garantiza transformaciones significativas en la calidad educativa; es necesario analizar y reflexionar críticamente sobre el modo en que estas herramientas son empleadas para fomentar la construcción de conocimiento.

En este sentido, resulta fundamental reconocer que el objetivo no reside en los medios tecnológicos per se, sino en el papel que desempeñamos como profesionales de la educación, así como en el impacto que tienen nuestras prácticas en la formación de los estudiantes. Como lo señala Laguna (2010), debemos evaluar y reflexionar sobre los contextos de enseñanza y aprendizaje que diseñamos y ponemos en práctica, y dentro de ellos, aprovechar al máximo los recursos tecnológicos disponibles para generar conocimiento de manera efectiva.

Desde esta perspectiva, Marquéz (2020) enfatiza que es "fundamental que el docente cuente con un conocimiento básico o, idealmente, avanzado en el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para poder implementarlas de manera efectiva en su aula de clases" (p. 9). Esta necesidad se justifica en un contexto social caracterizado por una evolución tecnológica constante, en el cual la educación no puede quedar rezagada. Ser un docente innovador implica, por tanto, mantenerse actualizado con respecto a las nuevas herramientas digitales y dominar diversas estrategias pedagógicas que permitan aprovechar el potencial de las TIC en el proceso educativo.

La efectividad de estas tecnologías, sin embargo, depende en gran medida de cómo se integran en la planificación y el diseño de las actividades didácticas, así como del enfoque pedagógico adoptado por el docente. Es decir, se requiere claridad en los objetivos educativos que se pretenden alcanzar mediante el uso de las TIC, además de una selección adecuada de metodologías que respondan a dichos fines. Esta integración debe estar alineada con las características, necesidades e intereses de los estudiantes, promoviendo un aprendizaje significativo, colaborativo y acorde con las demandas de la sociedad contemporánea del siglo XXI.

Importancia de las TIC

Laguna (2010) destaca que la relevancia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en el ámbito educativo radica en su capacidad para facilitar y optimizar los procesos de aprendizaje. Estas tecnologías permiten a los usuarios desarrollar sus conocimientos a su propio ritmo, lo que favorece un aprendizaje más autónomo, eficaz y adaptado a las necesidades individuales. Además, ofrecen mecanismos de retroalimentación continua, contribuyendo a la construcción de aprendizajes más significativos.

Uno de los aportes más relevantes de las TIC es la ampliación del acceso a la educación a través de modalidades a distancia. El desarrollo de redes globales y la evolución de las computadoras han posibilitado conexiones interactivas que permiten el acceso a una gran variedad de fuentes de información previamente inalcanzables. Esto ha generado oportunidades de aprendizaje sin precedentes, eliminando muchas de las barreras espacio-temporales que tradicionalmente limitaban el proceso educativo. En este contexto, es importante resaltar que el avance tecnológico en el campo de las TIC es dinámico y en constante evolución. Las limitaciones técnicas tienden a reducirse progresivamente, lo que facilita un acceso más amplio, eficiente y equitativo a los recursos digitales disponibles.

Asimismo, la evolución continua de las TIC ha tenido un impacto significativo en su accesibilidad económica. Con el tiempo, la reducción de los costos asociados a dispositivos y servicios tecnológicos ha permitido que un número creciente de personas pueda beneficiarse de sus aplicaciones en los ámbitos del aprendizaje, la formación y el desarrollo personal. De este modo, las TIC no solo amplían las oportunidades educativas, sino que también contribuyen a la democratización del conocimiento.

Praxis de los docentes

La praxis, según Villarreal (2021), implica un proceso recursivo de producción y renovación del conocimiento a través de la acción humana orientada a la mejora continua. Esta concepción incluye dimensiones éticas y prácticas que configuran transformaciones permanentes, sustentadas en la reflexión y la recreación de experiencias en el mundo real, entendido como el entorno natural en el cual los sujetos interactúan. En este sentido, la praxis se concibe como un proceso dialógico entre la acción y la reflexión ética, cuyo propósito es promover una transformación constante de pensamientos, conductas y vínculos con la realidad, propiciando el desarrollo individual y colectivo.

Desde esta perspectiva, el rol del docente es esencial como agente dinamizador de expe-

riencias pedagógicas que permitan a los distintos actores del proceso educativo construir, apropiarse y transformar el conocimiento. Para ello, resulta indispensable que exista coherencia entre el discurso y la práctica del educador. Una disonancia entre lo que se dice y lo que se hace puede suscitar en los estudiantes una actitud crítica frente a la praxis docente, lo cual repercute negativamente en la calidad del proceso formativo (Ortiz, 2015).

Asimismo, las innovaciones tecnológicas desempeñan un papel relevante en la disminución de las desigualdades sociales, especialmente cuando son promovidas mediante políticas públicas inclusivas en el ámbito educativo. Estas transformaciones responden tanto al modelo pedagógico adoptado como a las dinámicas socioculturales que impulsan el cambio. No obstante, Montiel y López (2009) advierten que el avance tecnológico, aunque favorece mejoras en las condiciones de vida y laborales, también genera tensiones al modificar los escenarios profesionales y los mapas ocupacionales, lo que puede provocar desequilibrios entre el desarrollo tecnológico y el bienestar humano.

Por otra parte, González y Pons (2011) introducen el concepto de "triángulo cognitivo, interactivo o didáctico", compuesto por tres elementos fundamentales: el profesor, el estudiante y el contenido. En este marco, la función del docente consiste en articular el proceso de construcción del conocimiento, relacionando los saberes previos y significativos de los estudiantes (adquiridos en sus contextos sociales, culturales y económicos) con los contenidos curriculares. De este modo, el docente se convierte en mediador cognitivo que orienta al estudiante hacia un aprendizaje contextualizado, reflexivo y pertinente.

III. ABORDAJE METÓDICO

La investigación se desarrollará bajo el paradigma socio-crítico. Según Frankenberg (2011), "este paradigma representa el tipo de teorización 'scientista' guiada por los ideales de las ciencias naturales modernas y su prerrogativa de investigaciones libres de valoración" (p. 68). No obstante, el enfoque socio-crítico se distingue por incorporar la reflexión ética, la participación activa y el compromiso transformador con la realidad social. En este sentido, Maldonado (2018) señala que este paradigma emplea

> …métodos de investigación acción, el colaborativo y la investigación acción participación (IAP), métodos cualitativos, en donde consiste en poder hallar resultados verdaderos, prácticos, útiles y confiables para optimizar las condiciones de las comunidades o individuos basando la investigación en la participación de las propias personas investigadas" (p. 176).

Desde esta perspectiva, la investigación se enmarca en el enfoque cualitativo, el cual prioriza la interpretación de realidades subjetivas sin perder rigor científico. En concordancia con lo anteriormente expuesto, el paradigma cualitativo se orienta hacia la interpretación de realidades subjetivas, la investigación cualitativa no deja de ser científica, y lo es tanto como la investigación basada en el enfoque cuantitativo; dicha interpretación tampoco se reduce a un asunto de opiniones de quien investiga (Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas, 2013, p. 10).

En el contexto de esta investigación, los informantes son actores clave que aportan información relevante y contextualizada sobre el fenómeno de estudio. Se seleccionará como informantes a tres (03) docentes de la Unidad Educativa Privada Mi Ángel Cassiel, quienes fueron elegidos por su experiencia profesional y su capacidad para ofrecer perspectivas significativas sobre la práctica educativa. Su participación resulta fundamental para profundizar la comprensión del objeto de estudio. En cuanto a las técnicas e instrumentos de recolección de datos, se adoptará un enfoque sistemático y coherente con los objetivos y diseño de la investigación. Hernández (2012) sostiene que:

> Las técnicas e instrumentos de recolección de datos son las que permiten tener información primaria y secundaria. Para facilitar sistemáticamente el proceso de recopilar los datos, con insumos básicos de proceso e instrumentos de recolección de datos pertinentes para responder a la interrogante formulada y verificar el resultado del diagnóstico, todo en correspondencia con el problema, los objetivos y el diseño de la investigación. (p. 236)

Se utilizarán dos técnicas principales: la observación directa y la entrevista abierta. La observación se realizará en el entorno natural

de los docentes, el aula, permitiendo registrar de manera contextual las dinámicas pedagógicas. Autores como Márquez (2010) describe la observación como un procedimiento cuyo propósito inicial y principal consiste en recolectar información acerca del objeto de estudio, subrayando que esta acción requiere de un proceso de codificación previo, ya sea mediante esquemas estructurados o mediante sistemas elaborados directamente por el observador. Se observarán aspectos tales como la metodología de enseñanza, la participación estudiantil, el manejo del tiempo y las condiciones del ambiente de aprendizaje, proporcionando así una visión integral de las prácticas docentes.

Por su parte, la entrevista abierta permitirá explorar en profundidad las experiencias, percepciones y reflexiones de los docentes participantes. Esta técnica favorecerá un diálogo flexible y abierto, en el que los docentes podrán exponer con libertad sus concepciones pedagógicas, los desafíos que enfrentan y las estrategias que consideran efectivas. Las respuestas obtenidas permitirán complementar los hallazgos de la observación desde una perspectiva subjetiva y reflexiva.

La articulación de estas técnicas cualitativas favorecerá una comprensión integral del fenómeno educativo en estudio. La triangulación de los datos recolectados mediante la observación y la entrevista permitirá realizar un análisis más profundo, contextualizado y significativo de las prácticas pedagógicas desplegadas por los docentes participantes.

IV. REFLEXIONES FINALES

La incorporación de herramientas tecnológicas en el aula tiene el potencial de transformar el entorno educativo en un espacio dinámico e interactivo, en el que los estudiantes dejan de ser meros receptores de información para convertirse en agentes activos de su propio proceso formativo. El uso de recursos multimedia, simulaciones interactivas, juegos educativos y plataformas virtuales contribuye significativamente a captar la atención del alumnado, incentivar su participación y promover aprendizajes más profundos y significativos.

No obstante, la integración de la tecnología en las prácticas pedagógicas debe ir más allá de su aplicación instrumental. Es imprescindible que estas prácticas fomenten la formación integral del educando como ser social, estimulando sus capacidades comunicativas y su disposición al trabajo colaborativo. En este marco, las actividades pedagógicas deben ser revaloradas en función de su pertinencia y relevancia, considerando las construcciones personales y colectivas que emergen durante el proceso educativo.

En este sentido, resulta fundamental reconocer, como advierte Moreno (2006), que en la toma de decisiones educativas intervienen múltiples factores, y que contar con información oportuna y pertinente genera condiciones óptimas para el desarrollo educativo. La tecnología, entonces, se convierte en una herramienta estratégica que, utilizada con intencionalidad pedagógica, puede potenciar el éxito académico de los estudiantes.

Cabe subrayar que la implementación efectiva de herramientas tecnológicas exige una planificación estratégica coherente con un enfoque pedagógico sólido. Solo bajo estas condiciones será posible obtener resultados significativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. A través de la apropiación crítica de la tecnología, los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que también fortalecen competencias esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la colaboración.

Asimismo, la integración tecnológica contribuye al fortalecimiento de la cultura institucional al promover ambientes de aprendizaje más inclusivos y accesibles. En este contexto, la tecnología debe concebirse como un facilitador del aprendizaje, donde la creatividad y la innovación ocupan un lugar central en el proceso educativo.

En definitiva, asumir la transformación digital en el ámbito escolar no implica únicamente modernizar la educación, sino reimaginarla desde nuevas perspectivas. Al hacerlo, se crean las condiciones necesarias para que los estudiantes se formen como ciudadanos informados, críticos y competentes, capaces de enfrentar los desafíos del presente y del futuro. La responsabilidad recae en los educadores, quienes deben integrar la tecnología no solo como un recurso, sino como un medio que enriquezca, motive y transforme la experiencia educativa hacia una práctica más pertinente, inclusiva y significativa.

REFERENCIAS

Abarca,A., Alpízar,F., Sibaja, G. y Rojas, C. (2013). Técnica Cualitativa de Investigacón. Edicón:1.ª ed. 2012 / 1.ª reimp. 2013

Adebayo, S. S. (2013). The impact of application of Information and Communications Technology (ICT) in the administration of polytechnics in ogun state, Nigeria. International Journal of Students Research in Technology & Management, 1, 505-515

Área, M. (2005). Tecnologías de la Información y Comunicación en el Sistema Escolar. Una revisión de las líneas de investigación.

Barros, O. (1998). Tecnología de la Información y Uso en Gestión. Una Visión Moderna de los Sistemas de Información. Santiago de Chile: MacGraw Hill.

Belloch, C. (2012). Las Tecnologías de la Información y Comunicación en el aprendizaje. Material docente. Valencia: Universidad de Valencia. Recuperado de http:// www.uv.es/bellochc/pedagogia/EVA1.pdf.

Benavides, F. y Pedró, F. (2007). Políticas educativas sobre nuevas tecnologías en los países Iberoamericanos. Revista Iberoamericana de Educación, 45, 19-69. Recuperado de http://rieoei.org/rie45a01.htm.

Berthoud, O. (2005). Gestión de Conocimientos, Cooperación y Uso de Internet. Plural Editoriales. Revista COSUDE.

Bolman, L. y Deal, T.(1995). Organizaciones y liderazgo. Editorial adisson-wesley Iberoamericana.S.A. USA.

Cobo, J. (2009). El Concepto de Tecnologías de la Información. Benchmarking sobre las Definiciones de las TIC en la Sociedad del Conocimiento. Revista de Estudios de Comunicación Zer. 14 (27), 295-318. Recuperado de http://www.ehu.eus/zer/hemeroteca/pdfs/ zer27-14-cobo.pdf

Frankenberg, G. (2011). Teoría crítica. Educación y Educadores.

Gómez, J. (2007). Las TIC en la Educación.

González, J., y Pons, R. (2011). El Constructivismo hoy: Enfoques constructivistas en educación. Universidad Autónoma de Baja California México.

Kreitner, R. y Kinicki, A. (1996).Comportamiento de las Organizaciones. Tercera Edición. España: Mosby-Doyma libros, división IRWIN.

Laguna Quezada, F. (2010). Mejoramiento y fortalecimiento del centro de tecnología educativa del instituto Nacional Francisco Luis Espinoza de Estelí, Nicaragua. Tesis de maestría no publicada, Facultad Regional Multidisciplinaria del Norte, Estelí, Nicaragua.

Maldonado, J. E. (2018). Metodología de la investigación social: Paradigmas: Cuantitativo, sociocrítico, cualitativo, complementario.

Márquez, L. (2010). La investigación acción paradigma emergente en la ciencia sociales. Caracas: Episteme.

Marquéz, P. (2020) ¨Las TIC al servicio de la orientación escolar¨. Departamento de pedagogía aplicada-UAB. Grupo de investigación ¨Didáctica y Multimedia¨, DIM-UAB.http:peremarques.net (Consultado el 05-03-2014).

Melo, D. (2017). Tecnologías de la educación superior: Políticas públicas y la apropiación social en su implementación. Revista Digital de Investigación Universitaria, 11(1) p.193-206. DOI: http://dx.doi.org/10.19083/ridu.11.498.

Montiel, M. y López, M. (2009). Tecnología y educación en la complejidad del siglo XXI. Encuentro Educacional. Vol. 16, Nº 3, septiembre/diciembre 2009. https://produccioncientificaluz.org/inde x.php/encuentro/article/ view/5702.

Moreno, C. (2006). Expectativas y percepción de utilidad de las herramientas tecnológicas en el proceso de enseñanza-aprendizaje Lima Perú.

Mumtaz, S. (2000). Factors Affecting Teachers' Use of Information and Communications Technology: a review of the literature. Journal of Information Technology for Teacher Education, Vol. 9, Nº 3, 2000. University of Warwick, Coventry, United Kingdom.

Negroponte, N. (1995). Ser Digital. Ed. Atlántida, Buenos Aires; Ed. Océano: México.

Ortiz, D. (2015). El constructivismo como teoría y método de enseñanza.

Villarreal, M. (2021). Aproximación Didáctica para la Formación de Formadores. Una Sistemati-

zación de Experiencias en Escenarios Ipebistas.

FORTALECIMIENTO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO A TRAVÉS DE METODOLOGÍAS ACTIVAS: RECORRIDO TEÓRICO EN EL CONTEXTO LATINOAMERICANO.

Luz Adriana Ordoñez Artunduaga
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
adri359@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 397 - 408
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La educación Latinoamericana debe transitar del paradigma tradicionalista hacia un paradigma de aprendizaje activo y reflexivo que fortalezca habilidades de pensamiento en este sentido el propósito fue describir la relación entre metodologías activas y pensamiento crítico en el contexto latinoamericano, se usó la metodología de revisión documental, se realizó una búsqueda en bases de datos académicas de alto nivel, mediante palabras clave y operadores booleanos. Se analizaron 17 documentos de los que emergieron las categorías: metodologías activas, habilidades de pensamiento crítico, relación entre metodologías activas y habilidades de pensamiento crítico y rol del docente. Se concluye que la implementación de metodologías activas en el aula contribuye a desarrollar diferentes habilidades de pensamiento crítico. Así mismo la transición del paradigma tradicionalista al paradigma de aprendizaje activo es posible a partir de un cambio en las políticas educativas y en la visión que docentes y estudiantes tienen de su rol.

Palabras clave:
aprendizaje activo, habilidades de pensamiento, metodologías activas, pensamiento crítico.

STRENGTHENING CRITICAL THINKING THROUGH ACTIVE METHODOLOGIES: A THEORETICAL OUTLINE IN THE LATIN AMERICAN CONTEXT.

ABSTRACT

Latin American education must transition from a traditionalist paradigm to an active and reflective learning paradigm that strengthens thinking skills. The purpose of this study was to describe the relationship between active methodologies and critical thinking in the Latin American context. A document review methodology was used, and a search was conducted in high-level academic databases using keywords and Boolean operators. Seventeen documents were analyzed, from which the following categories emerged: active methodologies, critical thinking skills, the relationship between active methodologies and critical thinking skills, and the role of the teacher. It is concluded that the implementation of active methodologies in the classroom contributes to the development of different critical thinking skills. Likewise, the transition from the traditionalist paradigm to the active learning paradigm is possible through a change in educational policies and in the vision that teachers and students have of their role.

Key words:
active learning, thinking skills, active methodologies, critical thinking.

RENFORCER LA PENSÉE CRITIQUE PAR DES MÉTHODOLOGIES ACTIVES : UN APERÇU THÉORIQUE DANS LE CONTEXTE LATINO-AMÉRICAIN.

RÉSUMÉ

L'éducation latino-américaine doit passer d'un paradigme traditionaliste à un paradigme d'apprentissage actif et réflexif qui renforce les compétences de réflexion. Cette étude visait à décrire la relation entre méthodologies actives et pensée critique dans le contexte latino-américain. Une analyse documentaire a été utilisée et une recherche a été effectuée dans des bases de données universitaires de haut niveau à l'aide de mots-clés et d'opérateurs booléens. Dix-sept documents ont été analysés, permettant de dégager les catégories suivantes: méthodologies actives, compétences de réflexion critique, relation entre méthodologies actives et compétences de réflexion critique, et rôle de l'enseignant. Il est conclu que la mise en œuvre de méthodologies actives en classe contribue au développement de différentes compétences de réflexion critique. De même, la transition du paradigme traditionaliste vers un paradigme d'apprentissage actif est possible grâce à une évolution des politiques éducatives et de la perception de leur rôle par les enseignants et les élèves.

Mot clefes:
apprentissage actif, compétences de réflexion, méthodologies actives, pensée critique.

I. INTRODUCCIÓN

Los avances tecnológicos, la globalización y la masificación de las redes de información han impulsado en el siglo XXI una serie de transformaciones sin precedentes que demandan ciudadanos críticos, reflexivos, propositivos, capaces de enfrentar y solucionar problemas, cuestionar y tomar decisiones, es decir ciudadanos con pensamiento crítico capaces de asumir los desafíos que ha traído la era de la información (Tasayco Jala, 2024)

En la actualidad, la educación se enfrenta a un desafío multifacético ante el vertiginoso avance tecnológico. Si bien la tecnología ofrece herramientas sin precedentes para el acceso a la información y la personalización del aprendizaje, también impone la necesidad de redefinir las metodologías pedagógicas. El riesgo radica en que la sobreabundancia de datos y la inmediatez de la información pueden desplazar el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

En este escenario, la enseñanza del pensamiento crítico se vuelve crucial. No se trata solo de consumir información, sino de aprender a discernirla, analizarla, cuestionarla y construir conocimiento significativo. El reto para los educadores consiste en integrar la tecnología de forma estratégica, fomentando no solo la alfabetización digital, sino también la capacidad de análisis, la resolución de problemas complejos y la creatividad, asegurando que los estudiantes puedan navegar en un mundo en constante cambio con una mentalidad reflexiva y autónoma. Sobre esto se ha analizado la responsabilidad de la familia y la escuela, siendo este último un espacio propicio para favorecer las demandas contemporáneas a partir del aprendizaje en comunidad y la práctica en el aula de las destrezas inherentes al pensamiento crítico (Fitrianto & Hidayat, 2024). De ahí la necesidad de integrar el pensamiento crítico en el currículo educativo, de aumentar la participación de los estudiantes, de fomentar un aprendizaje más profundo y de promover el pensamiento independiente (Blanchar, 2020).

De manera que la educación debe garantizar una formación integral en la que se impulsen las habilidades para el pensamiento crítico. Estudios como el de Zúñiga et al. (2020) y Angarita (2021) proponen que el pensamiento crítico se puede desarrollar diariamente en la escuela si se crean estrategias para interrelacionarlo con todas las áreas del conocimiento, creando ambientes en donde los alumnos construyan su aprendizaje y asimilen de manera consiente los saberes.

Al respecto, sistemas educativos avanzados de países como Finlandia, Singapur y Canadá han implementado enfoques centrados en el estudiante y actividades basadas en proyectos que fomentan el pensamiento crítico y la

resolución de problemas en contextos del mundo real (Fitrianto & Hidayat, 2024). En el caso latinoamericano, Grados et al. (2023) exponen que sus sistemas educativos se caracterizan, en su gran mayoría, por seguir arraigados en enfoques tradicionalistas que han creado una desconexión entre los estudiantes y su realidad, en los que el docente sigue siendo el centro del proceso de aprendizaje mientras que el estudiante es un sujeto secundario en el aula que actúa como acumulador de información, al que se enseña a través de explicaciones, que le impiden aplicar sus conocimientos en situaciones del mundo real, limitando su capacidad para asociar conocimientos nuevos y antiguos y contextualizarlos con la realidad actual.

Si bien es cierto que los aparatos legislativos en torno a la educación de los países de América Latina declaran el énfasis en el alumno como eje central del proceso educativo, teniendo como fines el desarrollo del pensamiento crítico, la formación en el respeto, la libertad y la identidad, la conciencia sobre los derechos y deberes con la sociedad; también es cierto que en las aulas esta transición entre paradigmas ha sido lenta gracias a varios factores contextuales que incluyen la falta de recursos para la educación, limitaciones estructurales, falta de preparación a los docentes, falta de acceso a las redes de comunicación, falta de mecanismos para la ejecución de las políticas educativas, entre otros, que han limitado el desarrollo del pensamiento crítico (Ducoing, 2020),

En tal sentido es imperativo que la educación Latinoamericana transite a modelos pedagógicos innovadores en los que el estudiante sea un sujeto activo y protagonista de su proceso de aprendizaje. Este es el caso de las metodologías activas que están centradas en el estudiante, como el aprendizaje basado en problemas que consiste en plantear un problema relevante y contextualizado a los estudiantes con el fin de aplicar las herramientas necesarias para resolverlo a través de un aprendizaje de tipo colaborativo donde se adoptan roles funcionales y mediante una adecuada comunicación refuerzan la cooperación y hacen eficiente el rendimiento individual y grupal (Pérez 2018; Botella y Adell, 2018).

En complemento con esta metodología, existen otras estrategias promotoras de la participación del estudiante desde una perspectiva más autónoma. Entre ellas se encuentra el aprendizaje invertido, en el que un cambio de rol, con instrucciones para el trabajo en casa y en clase permite desarrollar más autonomía en el estudiante (Ramos, 2023). Asimismo, el aprendizaje basado en proyectos refuerza esta línea al promover la autorregulación del estudiante mediante un plan de trabajo que se centra en tareas a través de la negociación entre participantes para obtener un producto final (García et al., 2017).

Cómo se puede evidenciar las metodologías activas ofrecen un marco propicio para fomentar habilidades cognitivas superiores, permitiendo a los estudiantes analizar información, resolver problemas, reflexionar, argumentar, construir a partir de sus experiencias previas, trabajar en equipo, etc. La implementación de estas metodologías en situaciones propias del contexto Latinoamericano puede generar resultados positivos en el desarrollo de habilidades inherentes al pensamiento crítico.

II. MÉTODOS

Este estudio se basa en una revisión documental y análisis sistemático de los documentos con el objetivo de identificar, analizar y sintetizar estudios sobre el desarrollo del pensamiento crítico a través de metodologías activas. Para llevarlo a cabo se realizan consultas en bases de datos académicas de alto nivel que contengan publicaciones en el campo de la educación y las ciencias sociales cómo artículos de revistas indexadas, capítulos de libros y tesis doctorales: Google Scholar, ERIC (Education Resources Information Center), SciELO, Redalyc, Dialnet.

Para garantizar la relevancia y calidad de los documentos seleccionados, se utilizarán criterios de inclusión cómo: Publicaciones de acceso abierto entre los años 2019 y 2024, estudios que aborden específicamente el uso de metodologías activas (aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas, aprendizaje invertido, entre otros) en la formación de pensamiento crítico, enfoques educativos en América Latina, artículos en español o inglés, que sean producto de investigaciones experienciales o revisiones teóricas; éstos aunados a criterios de exclusión cómo: publicaciones que contengan sólo uno de los términos de búsqueda, documentos que no especifiquen el desarrollo del pensamiento crítico, estudios que no utilicen metodologías activas, trabajos anteriores a 2019.

Cómo estrategia de búsqueda se usan palabras clave: “Pensamiento crítico”, “Metodologías activas”, “Educación en América Latina”, “Innovación educativa”. Usando operadores

booleanos AND, OR, NOT para optimizar los resultados.

Una vez seleccionados los documentos, la información se organiza en una matriz que permita visualizar y analizar los datos de manera estructurada (ver tabla 1).

Tabla 1. Información a obtener de cada documento

Autor y Título	*País y Año*	*Tipo de metodología activa*	*Resultados en el pensamiento crítico*	*Aportes a la investigación*

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Resultados

Tras una revisión exhaustiva de 17 artículos latinoamericanos que relacionan el uso de metodologías activas con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, se encontró una relación positiva entre estos constructos dado que independientemente de la región latinoamericana, disciplina, o nivel académico en los que se realizó cada estudio, se evidencia una mejoría en distintas habilidades de pensamiento crítico después de implementar metodologías activas. A continuación se muestra la matriz de análisis documental con los resultados obtenidos (ver tabla 2).

Tabla 2. Matriz de Análisis documental

Autor y título	*País y Año*	*Tipo de metodología activa*	*Resultados en el pensamiento crítico*	*Aportes a la investigación*
Mártires, A., Monteiro, M., Rainho, C., y Castelo, M. Promoción de competencias de pensamiento crítico en estudiantes de enfermería	*Brasil, 2019*	*Grupos cooperativos, Aprendizaje basado en casos*	*Mejora significativa en las competencias de análisis y evaluación que son habilidades esenciales del pensamiento crítico aspectos fundamentales del pensamiento crítico. Se observaron diferencias estadísticamente significativas en la capacidad de los estudiantes para comparar soluciones a problemas y evaluar la credibilidad de las afirmaciones y las relaciones inferenciales.*	
Salazar, D. E., y Cabrera, X. Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo	*Perú, 2020*	*Habilidades intelectuales*	*Incremento en la capacidad de analizar información, argumentar posiciones y proponer soluciones.*	*Ofrece orientación sobre el diseño de estrategias didácticas favorables al pensamiento crítico, incluyendo las etapas, objetivos y acciones que se deben ejecutar.*
Núñez, L. A., Gallardo, D. M., Aliaga, A. A., y Díaz J. R. Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica	*Perú, 2020*	*Razonamiento, Argumentación, Toma de decisiones.*	*El estudio encontró que el uso de metodologías activas permite mejorar habilidades en la solución a problemas planteados y evaluar de manera crítica distintas alternativas de solución.*	*Aporta importante evidencia sobre la importancia de integrar estrategias pedagógicas más efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico en secundaria.*
Lema, M., y Calle, R., Perspectivas metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media	*Ecuador, 2021*	*Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPO), Aprendizaje Basado en el Pensamiento (TBL)*	*Los autores concluyen que el uso de metodologías activas en el aula desarrolla la capacidad de generar ideas y resolver problemas.*	*Hace un recorrido teórico por varias metodologías activas, mostrando las bondades de cada una en cuanto a su aporte en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica media y establece que los docentes deben influenciar más el desarrollo del aprendizaje crítico*
Albarrán, F. y Díaz L. Metodologías de aprendizaje	*Chile, 2021*	*Este estudio usó Aprendizaje basado en problemas*	*La aplicación de ABP permitió el desarrollo de las habilidades*	*Aporta evidencia numérica sobre cómo la aplicación de*

basado en problemas, proyectos y estudio de casos en el pensamiento crítico de estudiantes universitarios		*(ABP) Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPO) y Estudio de Casos (EC*	*de prueba de hipótesis, razonamiento verbal y toma de decisiones y resolución de problemas. La metodología ABPO favoreció el desarrollo de las habilidades de Prueba de hipótesis, Análisis de argumento, Toma de decisiones y resolución de problemas. La metodología EC permitió que los estudiantes desarrollaran habilidades relacionadas con Pruebas de hipótesis, Análisis de argumento, probabilidad e incertidumbre y toma de decisiones y resolución de problemas.*	*metodologías activas favorece el desarrollo de varias habilidades pensamiento crítico en la educación médica, la metodología incluyó un grupo de control al que se aplicó una metodología de enseñanza tradicional, lo que permite la comparación de resultados.*
Murillo L. Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media de la Escuela de Educación General Básica Charapotó	*Ecuador, 2021*	*Aplicación de Juego de retos, aportes teóricos sobre Aprendizaje Basado en Problemas, Aprendizaje Basado en Retos, Aprendizaje Colaborativo, Aula Invertida.*	*La investigación mostró el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico cómo opinión libre, toma de decisiones, motivación participación activa. El estudio hace un recorrido teórico por varias metodologías activas, identificando que metodologías cómo el aula invertida, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje por competencias o el aprendizaje*	*El estudio encontró que los docentes encuestados tienen conocimientos limitados en metodologías activas enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico y que los estudiantes solo identifican la metodología activa desarrollo de proyectos. Este aporte es muy importante para conocer el posicionamiento de los docentes y estudiantes frente a las metodologías activas y el pensamiento crítico en el contexto*
			basado en problemas, fomentan las habilidades del pensamiento crítico, mediante la motivación, compromiso , entusiasmo y participación activa.	*latinoamericano.*
Gutiérrez B. Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico.	*Perú, 2021*	*Aula invertida, juego educativo, estudio de casos, uso de TICs*	*Las metodologías activas usadas en la investigación influyeron de manera positiva en el desarrollo del pensamiento crítico de los estudiantes, específicamente en la habilidad para desarrollar propuestas de solución a un problema, de analizar información, de inferir implicancias y en el desarrollo de la argumentación de posición.*	*Contribuye a demostrar el aporte positivo de las metodologías activas en el mejoramiento del pensamiento crítico. Aporta conocimiento sobre la relación entre los procesos de enseñanza y el desarrollo de habilidades diferentes a las impartidas en cada disciplina.*
Ramírez, F. Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de educación básica secundaria	*Colombia, 2021*	*Uso de videojuegos y TICs en el aula*	*El uso de videojuegos contribuyó al desarrollo de habilidades como la capacidad crítica, toma de decisiones y resolución de problemas en los estudiantes de grado noveno. Los videojuegos aumentaron la motivación y participación activa de los alumnos.*	*Aporta un enfoque innovador sobre el uso de videojuegos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de educación básica secundaria. La investigación destaca cómo las TIC, y en particular los videojuegos, pueden ser herramientas pedagógicas valiosas para el desarrollo cognitivo y social.*
Contreras, M. Diseño de una metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en	*Chile, 2021*	*Uso de recursos multimodales, discusión entre pares, preguntas de reflexión, uso de tecnología*	*El uso de una metodología basada en recursos multimodales, discusión entre pares y reflexión mejoró*	*Proporciona un modelo metodológico aplicable a la enseñanza técnica, integrando habilidades del pensamiento*

estudiantes de educación técnica-profesional		*de bajo costo*	*significativamente las habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia en los estudiantes.*	*crítico en el currículo. Resalta el papel de las TIC y los recursos de bajo costo en el desarrollo cognitivo y la autonomía de los estudiantes.*
Vega, A. Espitia, J. Didácticas activas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del SENA en Bogotá	*Colombia, 2021*	*Estrategias didácticas activas, aula invertida, estudios de caso*	*El uso de estrategias activas, como el aprendizaje basado en proyectos y la reflexión grupal, contribuyó significativamente al desarrollo del pensamiento crítico. Los estudiantes mejoraron su capacidad de análisis, resolución de problemas y toma de decisiones.*	*Proporciona una guía para aplicar didácticas activas en la formación técnica profesional, especialmente en áreas de alta demanda tecnológica como la electrónica. Resalta la importancia de involucrar a los estudiantes en un aprendizaje más reflexivo y autónomo.*
Morales, P. Metodologías Activas en la Enseñanza de la Química General	*Perú, 2021*	*Aprendizaje cooperativo, Aprendizaje basado en problemas (ABP)*	*Los estudiantes que participaron en grupos de aprendizaje cooperativo y ABP mejoraron significativamente sus habilidades de pensamiento crítico, resolución de problemas complejos y razonamiento conceptual sobre temas clave de química.*	*Ofrece una perspectiva innovadora para la enseñanza de la química al integrar metodologías activas que promueven el pensamiento crítico. Este estudio resalta la importancia del trabajo en equipo y la solución de problemas reales en la educación científica.*
Ojose, M. Estrategias metodológicas activas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de EBR	*Perú, 2022*	*Ensayo, cuestionarios, socio drama, árbol de problemas, textos argumentativos, estudio de casos, debates.*	*Las metodologías usadas contribuyeron a desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes, tanto de zonas urbanas como rurales. El autor encontró diferencias significativas en las pruebas*	*Ayuda a demostrar la importancia de las estrategias metodológicas activas en el acrecentamiento de las habilidades de pensamiento crítico, con el valor adicional de contextualizar el*
			de entrada y salida de las dimensiones de pensamiento crítico: lógica, sustantiva, dialógica, contextual y pragmática.	*estudio desde lo urbano y rural.*
Cabrera, M. K. El Aprendizaje Basado en Problemas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico: análisis de la experiencia educativa en Ciencias Naturales en estudiantes de octavo "A" de EGB	*Ecuador, 2022*	*Aprendizaje Basado en Problemas (ABP)*	*El estudio encontró mejoras significativas en la interpretación y análisis de información de los participantes, así como en el juicio de situaciones específicas con datos objetivos y subjetivos.*	*Contribuye aportando evidencia sobre la efectividad del ABP para fortalecer dos dimensiones del pensamiento crítico, con énfasis en ciencias naturales. También resalta la importancia de integrar las TIC en el proceso educativo.*
Mesa, L. Mediación Tecnológica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Naturales de la Educación Básica Secundaria Colombiana	*Colombia, 2022*	*Mediación tecnológica en la enseñanza de ciencias naturales*	*El uso de TIC y estrategias activas fomentaron el pensamiento crítico, mejorando la capacidad de análisis, inferencia y evaluación en estudiantes de secundaria. El uso de recursos digitales permitió un aprendizaje más autónomo y colaborativo.*	*Aporta un marco teórico y metodológico sobre el uso de mediación tecnológica para desarrollar el pensamiento crítico en ciencias naturales, aplicable a contextos rurales. Ofrece recomendaciones para la integración de TIC en la enseñanza secundaria.*
Salcedo, P. Modelo Teórico-Pedagógico como Sustento para la Formación del Pensamiento Crítico en Básica Primaria	*Venezuela, 2023*	*Método basado en la teoría crítica, enseñanza dialógica*	*Se observará que la implementación de una formación pedagógica con enfoque crítico mejora las habilidades de análisis, reflexión y toma de decisiones en estudiantes de primaria básica. Además, los estudiantes mostraron mayor autonomía en su aprendizaje.*	*Proporciona un modelo teórico-pedagógico que refuerza la importancia del pensamiento crítico desde los primeros niveles educativos, apoyado en la teoría crítica y el constructivismo. Ofrece un marco para futuras investigaciones en la enseñanza primaria.*

Cajas, L. G., García, A. P., Garzón, E. F., y Guamán, D. F. Nuevas metodologías educativas para promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas	*Ecuador, 2024*	*Aprendizaje basado en proyectos, Aprendizaje basado en problemas, Enfoque STEAM, Metodologías activas de enseñanza*	*Los docentes priorizan el aprendizaje basado en proyectos, y metodologías activas de enseñanza. Las habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas de los estudiantes se ubican en un nivel medio*	*Se evidencia un uso creciente de metodologías activas, pero se requieren más esfuerzos en la implementación de aprendizaje basado en problemas y enfoque STEAM. Se recomienda más formación docente para mejorar estas metodologías*
Canese, V. y Rodríguez, M., Metodologías activas que fomentan el pensamiento crítico	*Paraguay, 2024*	*Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Simulación Clínica, Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPO), Aula Invertida*	*El estudio encontró que metodologías cómo el aprendizaje basado en problemas, la simulación clínica, el aprendizaje en proyecto y el aula invertida son las más favorables para desarrollar habilidades en los estudiantes de implicación en su propio aprendizaje, trabajo colaborativo y toma de decisiones.*	*El estudio contribuye con la identificación de las metodologías activas más efectivas para el desarrollo del pensamiento crítico en la enseñanza de la enfermería.*

El análisis fue realizado mediante un proceso de subrayado de unidades temáticas que son agrupadas en subcategorías que posteriormente se reúnen en las categorías que se presentan a continuación:

1-Metodologías activas: El análisis documental muestra que las metodologías activas mayormente abordadas por los autores latinoamericanos son: aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos (ABPO), aprendizaje cooperativo, y aula invertida. Los resultados muestran las bondades de dichas metodologías no solo en la adquisición de conocimientos propios de cada disciplina y nivel educativo sino también en habilidades intelectuales necesarias en cualquier ámbito cotidiano, lo que permite dar cuenta de la importancia de su apropiación y adopción en las aulas. 2-Habilidades de Pensamiento crítico: La revisión documental permite constatar el fortalecimiento de diversas habilidades de pensamiento en los estudiantes de distintos contextos tanto geográficos como académicos, dentro de éstas, se encuentran la de análisis de información, inferencia, juicio de situaciones, argumentación y resolución de problemas. 3- Relación entre metodologías activas y habilidades de pensamiento crítico: La escuela tiene gran potencialidad como promotora de diversas habilidades de pensamiento crítico. Dependiendo del contexto, nivel educativo y metodología activa aplicada, se muestran resultados positivos en el fortalecimiento de algunas habilidades. 4-Rol del docente: El análisis documental permitió determinar tópicos como la importancia del docente en el desarrollo del pensamiento crítico, los limitados conocimientos del docente en metodologías activas y la necesidad de capacitación docente.

Discusión

La revisión documental pone de manifiesto la potencialidad de diversas metodologías activas en el favorecimiento de habilidades de pensamiento crítico, sin embargo también permite corroborar las deficiencias que presentan varios países latinoamericanos en su implementación, cuyos sistemas educativos deben confluir con el propósito de contribuir con políticas favorecedoras del cambio de paradigma del aprendizaje tradicional al aprendizaje activo. A continuación se discute cada categoría emergente.

Metodologías activas.

Desde hace más de un siglo se ha teorizado sobre la importancia del aprendizaje activo en el que los estudiantes aprenden a través de la interacción con su contexto, ya en 1916 Dewey reflexionaba sobre el aprendizaje experiencial y aunque parezca inverosímil, hoy, este término es desconocido o inexplorado en muchas aulas latinoamericanas en las que las metodologías tradicionales siguen siendo predominantes, al respecto López & Fraile. (2023) encontraron que en varios países latinoamericanos las metodologías activas se toman solamente como recursos complementarios de la enseñanza tradicional.

En tal sentido los estudios analizados contribuyen en gran medida al conocimiento y divulgación de las metodologías activas como estrategias de enseñanza, presentando sus bondades y destacando su versatilidad para adaptarse a diferentes contextos.

Es así como Metodologías como aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos (ABPO), aprendizaje cooperativo (AC) o Aula invertida (AI), pueden ser implementadas en distintos contextos latinoamericanos; si bien en éstos existen barreras de diferente índole, es necesaria su divulgación, evaluación, adaptación e implementación de manera cotidiana puesto que tienen la viabilidad de transformarse en poderosas herramientas para robustecer el sistema educativo.

Habilidades de pensamiento crítico

La revisión documental realizada permite dar cuenta de la potencialidad de la escuela como impulsor de distintas habilidades de pensamiento como, razonamiento, análisis e interpretación de información, toma de decisiones, resolución de problemas, generación de ideas, argumentación; habilidades clave en la cualificación de los sistemas educativos más robustos a nivel mundial; por ejemplo Finlandia, Singapur y Canadá tienen priorizados enfoques centrados en el estudiante y actividades basadas en proyectos que fomentan el pensamiento crítico y la resolución de problemas en contextos del mundo real. (Fitrianto e Hidayat, 2024).

En contraste se encuentra América Latina, con contextos económicos y sociales indudablemente diferentes a los de aquellas naciones con sistemas educativos consolidados, enfrentando insuficiencias en los recursos tecnológicos y pedagógicos necesarios para implementar de manera efectiva el aprendizaje activo. A ello se suman conocimientos limitados en nuevas metodologías y falencias en la capacitación docente (Cárdenas, et al. 2023; Lema & Calle, 2021; Murillo, 2021; Cordero, 2023; Cajas et al., 2024; Paz, 2021; Gutiérrez et al., 2023). Factores que sumados con las problemáticas propias de cada contexto, repercuten en la calidad educativa esperada. Al respecto Martos et al. (2022) afirman que en los países de latinoamericanos hay un menor énfasis en el desarrollo del pensamiento crítico en las aulas y aunque se han realizado esfuerzos significativos para implementarlo, todavía existen desafíos que deben abordarse para lograr una integración efectiva y sostenible de estas habilidades en el currículo educativo.

No obstante las dificultades, es importante recalcar la necesidad urgente de fortalecer el pensamiento crítico en los países latinoamericanos con el fin de formar ciudadanos críticos, propositivos, audaces en la solución de problemas y que indudablemente contribuyan al mejoramiento de la realidad latinoamericana.

Relación entre metodologías activas y habilidades de pensamiento crítico

Los procesos de aprendizaje en los que el estudiante es protagonista mediante participación activa y reflexiva, son fundamentales no solo la adquisición de conocimientos sino también en el fortalecimiento de distintas habilidades de pensamiento, ya que le permite construir el conocimiento desde una visión más amplia, más allá de lo que el docente pueda transmitir, al respecto Lema y Calle (2021), afirman que la aplicación de estas metodologías es un proceso eficaz en educación que permite adquirir aprendizajes para la vida, permitiendo desarrollar la capacidad de generar ideas y resolver problemas.

Entre las metodologías activas más recurrentes en los estudios revisados se encuentra la de Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), sobre ésta, autores cómo Albarrán y Díaz (2021), Morales (2021), Lema y Calle (2021), Cabrera (2022), Canese y Rodríguez (2024), afirman que su uso en el aula permitió desarrollar a los estudiantes habilidades de pensamiento crítico tales cómo razonamiento verbal, toma de decisiones, resolución de problemas, interpretación, análisis de información, razonamiento conceptual, todas estas habilidades propias de un pensador crítico.

De manera complementaria, la metodología aprendizaje basado en proyectos (ABPO) que a través de la ejecución de proyectos de diversa índole, generalmente en equipo, impulsa a los estudiantes a investigar, analizar y resolver problemas, fue objeto de estudio de Lema y Calle (2021), Albarrán y Díaz (2021), Vega y Espitia (2021), Canese y Rodríguez (2024), quienes muestran las bondades de esta metodología como potenciadora de la capacidad de generar ideas, analizar, resolver problemas, tomar decisiones y trabajar colaborativamente.

Así mismo la metodología de aprendizaje cooperativo fue aplicada en las investigaciones de Mártires et al. (2019), Murillo (2021), Morales (2021) quienes encontraron una relación positiva entre ésta y el desarrollo de habilidades cómo análisis, evaluación, razonamiento, resolución de problemas.

Cónsonamente, la revisión documental muestra los beneficios de otras metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico,

Murillo (2021) y Gutiérrez (2021) identificaron que el juego de retos y el aula invertida promueven el desarrollo de habilidades críticas como la toma de decisiones, la participación activa, la capacidad de análisis crítico, la inferencia, la capacidad de argumentación y la motivación hacia el aprendizaje; por su parte Albarrán y Díaz (2021) afirman que el estudio de casos (EC) permitió a los estudiantes desarrollar habilidades relacionadas con Pruebas de hipótesis, análisis de argumento, probabilidad e incertidumbre, toma de decisiones y resolución de problemas.

Por otro lado varios de los estudios analizados exponen la importancia de Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TICs) en el aula, si bien es cierto que éstas por si solas no son metodologías activas, es importante tener en cuenta que actúan como herramientas facilitadoras en el aula, al respecto Gutiérrez (2021) en su estudio sobre metodologías activas, combinó el uso de TICs, encontrando una relación positiva entre las estrategias usadas y el desarrollo del pensamiento crítico; por su parte Ramírez (2021) usó videojuegos y TICs en el aula que contribuyeron al desarrollo de habilidades como la capacidad crítica, toma de decisiones, resolución de problemas, motivación y participación activa de los alumnos; cónsonamente Contreras (2021) al usar recursos multimodales y tecnología de bajo costo encontró en los estudiantes mejoras significativas en las habilidades de interpretación, análisis, evaluación e inferencia, por su parte Mesa (2022) encontró en su estudio que el uso de recursos digitales permitió un aprendizaje más autónomo y colaborativo.

Los aportes teóricos revisados previamente son insumos importantes para el enriquecimiento de los sistemas educativos latinoamericanos en los que debe ocurrir un cambio de paradigma y la enseñanza activa para el pensamiento crítico debe pasar del papel a las aulas que en su mayoría se encuentran estancadas en la enseñanza tradicional en la que el estudiante es un sujeto pasivo con un papel secundario en su proceso de aprendizaje; al respecto López & Fraile. (2023) encontraron que en varios países latinoamericanos las metodologías activas se toman como recursos complementarios de la enseñanza tradicional, mientras Castro y López (2020) afirman que la educación actualmente es un proceso de memorización y repetición, que adolece de sentido crítico, donde las dinámicas de poder y control limitan una perspectiva democrática, inclusiva y transformadora.

Rol del Docente

De los hallazgos documentales se extrae la necesidad de los sistemas educativos en la implementación de programas de formación docente relacionados con metodologías activas y manejo de herramientas tecnológicas; al respecto Núñez et. al (2020) mencionan que las competencias docentes en cuanto a aprendizaje activo y gestión de aula no han sido desarrolladas adecuadamente, mientras Murillo (2021) plantea que los docentes tienen conocimientos limitados en metodologías activas enfocadas en el desarrollo del pensamiento crítico, así mismo Cajas et al. (2024) recomiendan más formación docente en metodologías activas y Lema y Calle (2021) exponen sobre la necesidad de la influencia docente en el desarrollo del aprendizaje crítico.

Hallazgos que evidencian la necesidad imperiosa de contribuir al necesario cambio cultural en el que cada actor asuma su verdadero rol, el docente como guía y acompañante y el estudiante como sujeto activo y reflexivo, lo que seguramente redundará en el deseable cambio de paradigma en los sistemas educativos de América latina.

IV. CONLUSIONES

Aun cuando en América Latina se requieren estudios más rigurosos que midan el impacto real de las metodologías activas en el pensamiento crítico, con el análisis documental realizado es posible afirmar que el aprendizaje activo tiene gran potencial como herramienta favorecedora no sólo en la adquisición de conocimiento, sino de habilidades intelectuales transversales en cualquier ámbito de la vida cotidiana. Los estudios muestran que metodologías cómo el aprendizaje basado en problemas (ABP), aprendizaje basado en proyectos (ABPO), aprendizaje cooperativo (AC), Aula Invertida (AI), pueden ser implementadas en distintos niveles educativos, indistintamente del contexto, contribuyendo a desarrollar diferentes habilidades de pensamiento entre las que se destacan el análisis de información, la inferencia, el juicio a distintas situaciones, argumentación y la resolución de problemas; todas relacionadas con la formación del pensamiento crítico tan indispensable en la preparación de las generaciones que van a enfrentar los complejos retos de una sociedad que espera ciudadanos responsables, críticos, proponentes, innovadores y generadores de cambios positivos.

Complementariamente la revisión docu-

mental permite dar cuenta que el cambio de paradigma en Latinoamérica debe pasar de la teoría a la práctica, esto se logra con un engranaje correcto de todos los eslabones que hacen parte del sistema educativo, con políticas de Inversión en educación que permitan asegurar que tanto docentes como estudiantes cuenten con acceso a las herramientas tecnológicas necesarias, acceso de los docentes a programas de formación que los prepare no solo en el uso de metodologías activas, sino también en el manejo de las herramientas tecnológicas que las complementan y finalmente tanto estudiantes como docentes deben asumir el verdadero rol que les corresponde en el proceso educativo a partir de un cambio cultural paulatino en el que todos los actores vinculados ejecuten correctamente las tareas que corresponden.

REFERENCIAS

Albarrán Torres, F. A. (2021). Impacto de metodologías activas en el desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo y el nivel de aprendizaje conceptual en estudiantes de medicina. https://repositorio.udec.cl/items/c4b20455-840d-4465-be7e-5a8f1c0e175b

Angarita, J. (2021). El pensamiento crítico una innovación educativa. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 9276. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.987

Blanchar, F. (2020). Características de la práctica pedagógica en el área de Química. Revista científica (37), 30-57. https://doi.org/10.14483/23448350.14855

Botella, A. Y Adell, J. (2018). El aprendizaje cooperativo por proyectos: una aportación a la didáctica de la música en la educación universitaria de magisterio en el grado de infantil. Praxis, 14(2), 135-154. Doi: http://dx.doi.org/10.21676/10.21676/23897856.2668

Cajas-Lema, L. G., García-Flores, A. P., Garzón-Márquez, E. F., & Guamán-Sagñay, D. F. (2024). Nuevas metodologías educativas para promover el pensamiento crítico y la resolución de problemas. Dominio de las Ciencias, 10(1), 187-209. https://doi.org/10.23857/dc.v10i1.3709

Cabrera Morocho, M. K. (2022). El Aprendizaje Basado en Problemas y su incidencia en el desarrollo del pensamiento crítico: análisis de la experiencia educativa en Ciencias Naturales en estudiantes de octavo "A" de EGB. Universidad de Cuenca.

Cárdenas, J., Rodríguez, C., Pérez, J., & Valencia, X. (2022). Desarrollo del pensamiento crítico: Metodología para fomentar el aprendizaje en ingeniería. Ecuador. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8703859

Cárdenas, N., Guevara, C., Moscoso, S. y Álvarez, M. (2023). Metodologías activas y las TIC en los entornos de aprendizaje http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S19908644202300020039

Castro, L., Terrones, M., Duran, K. y Oscar, G. (2023). Estrategia aprendizaje basado en proyectos para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria. Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 8(Supl. 2), 149-162. Epub 19 de julio de 2024.https://doi.org/10.35381/r.k.v8i2.2868

Castro, C. y López, N. (2020). A propósito de la mercantilización de la educación. Revista PACA, 10, 175-195. https://journalusco.edu.co/index.php/paca/article/view/2885/4070

Canese, V. & Rodríguez Palacios, M. M. (2024). Metodologías activas que fomentan el pensamiento crítico. Revista UniNorte de Medicina y Ciencias de la Salud, 7(3), 61-71. https://revistas.uninorte.edu.py/index.php/medicina/article/view/v12n2a7

Contreras, M. S. (2021). Diseño de una metodología para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación técnica-profesional. Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica de Chile, Escuela de Ingeniería. https://repositorio.uc.cl/handle/11534/52720

Dewey J. (1916). Democracy Education: An Introduction to the Philosophy of Education. Norwood, Mass. The Macmillan Company https://nsee.memberclicks.net/assets/docs/

Ducoing, P. (2020). Sistemas educativos latinoamericanos (1ª ed.). Universidad Nacional Autónoma de México. https://hal.science/hal-03700201

Fitrianto, I., & Hidayat, A. (2024). Critical reasoning skills: Designing an education curriculum relevant to social and economic needs. International Journal of Post Axial: Futuristic Teaching and Learning, 2(4), 245-258. https://journal.amorfati.id/index.php/postaxial

García-Varcálcel Muñoz-Repiso, A. y Basilotta Gómez-Pablos, V. (2017). Aprendizaje basado en proyectos (ABP): evaluación desde la perspectiva de alumnos de Educación Primaria. Revista de Investigación Educativa, 35(1), 113-131. DOI: http://dx.doi.org/10.6018/rie.35.1.246811

Grados, J., Canales, C., Cuzcano, A., Mendoza, F., Leva, A., y Meza, J. (2023). Capacidades de los sistemas educativos latinoamericanos para la aplicación de las herramientas digitales como el aula invertida (1. ª ed.). Editorial Mar Caribe.

Gutiérrez Borda, A. E. (2021). Metodología activa como estrategia didáctica en el desarrollo del pensamiento crítico. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 5(5), 8538-8558. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v5i5.939

Gutiérrez, C., Narváez, M., Castillo, D., & Tapia, S. (2023). Metodologías activas en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Implicancias y beneficios. https://dialnet.unirioja.es/servlet/

articulo?codigo=7414344
Lema-Paucar, M. L. & Calle-García, R. X. (2021). Perspectivas metodológicas para desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media. Dominio de las Ciencias, 7(1), 110-132. https://dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1694
López, F., & Fraile, C. (2023). Metodologías didácticas activas frente al paradigma tradicional: Una revisión sistemática. https://scielo.isciii.es/scielo.php?pid=S2014983220230001000002&script=sci_abstract
Martos, E., Rodríguez, D y Alvarado, C. (2022). El pensamiento crítico, complejo y aprendizaje significativo en la educación latinoamericana: Una revisión narrativa. Sociología y tecnociencia, 12(2), 144-164. https://doi.org/10.24197/st.2.2022.144-164
Mártires, A., Monteiro, M. J., Rainho, C., & Castelo-Branco, M. Z. (2019). Promoção de competências de pensamento crítico em estudantes de enfermagem. Revista Lusófona de Educação, 44, 159-172. https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle44.10
Mesa L. (2022). Mediación Tecnológica para el Desarrollo del Pensamiento Crítico en el Área de Ciencias Naturales de la Educación Básica Secundaria Colombiana. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de grado. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/494/472
Morales, P. (2021). Metodologías activas en la enseñanza de la química general. Pontificia Universidad Católica del Perú, Departamento de Ciencias. Revista de Química. https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9636152
Murillo Lucas, K. V. (2021). Metodologías activas para el desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes de la básica media de la Escuela de Educación General Básica Charapotó (Tesis de maestría, Universidad San Gregorio de Portoviejo). Portoviejo http://repositorio.sangregorio.edu.ec:
Núñez-Lira, L. A., Gallardo Lucas, D. M., Aliaga-Pacore, A. A., y Diaz-Dumont, J. R. (2020). Estrategias didácticas en el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes de educación básica. Eleuthera, 22(2), 31–50. https://doi.org/10.17151/eleu.2020.22.2.3
Ojose Machuca, M. M. C. (2023). Estrategias metodológicas activas para desarrollar el pensamiento crítico en estudiantes de secundaria de EBR. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 6(6), 11608-11623. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i6.4218
Pérez, L. (2018). El aprendizaje basado en problemas como estrategia didáctica en educación superior. Voces de La Educación, 3(6), 155–167. https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/127
Ramírez, F. N. (2021). Pensamiento crítico y videojuegos en estudiantes de educación básica secundaria. Revista Academia y Virtualidad, 14(2), 45-56. DOI: https://doi.org/10.18359/ravi.5369.
Ramos Hernández, R. R. (2023). Sistemas educativos: Tendencias y desafíos (pp. 158-182). En Dialogus (Vol. 6, Núm. 10). https://doi.org/10.23912/9781911396512-3454
Salazar, D. E., & Cabrera, X. (2020). Estrategia didáctica para fortalecer el pensamiento crítico en estudiantes de tercer grado de primaria en institución educativa de Chiclayo. Revista Tzhoecoen, 12(1), 1-9. https://doi.org/10.26495/tzh.v12i1.1240
Salcedo P. (2023). Modelo Teórico-Pedagógico como Sustento para la Formación del Pensamiento Crítico en Básica Primaria. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Caracas. Tesis de grado. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/591/537
Tasayco Jala, Abel Alejandro, Menacho Vargas, Isabel, Magallanes Yataco, Elisban Martín, & Ralli Magipo, Lizbeth Giovanna. (2024). El Pensamiento Crítico En La Investigación De Los Estudiantes Universitarios. Aula Virtual, 5(12), e337. Epub.https://doi.org/10.5281/zenodo.13199188
Vega, A. M., Espitia, J. R. (2021). Didácticas activas para el desarrollo del pensamiento crítico en estudiantes del SENA en Bogotá. Universidad Santo Tomás, Facultad de Educación, Maestría en Educación. https://repository.usta.edu.co/bitstreams/773382ad-d010-40eb-8dc5-f3782bc3b881/download
Zúñiga, A., et al. (2020). Diagnóstico de las necesidades de capacitación de docentes de biología, química, física y matemática, en áreas disciplinares, pedagógicas, y uso de las tecnologías https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.23

HILOS DE PAZ: LA CONTRIBUCIÓN FEMENINA AL TEJIDO SOCIAL ESCOLAR.

Lydda Fernanda Villamizar Rodríguez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lyddavillamizar@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 409 - 419
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente estudio examina la contribución de las mujeres al tejido social escolar, destacando su papel como mediadoras y agentes de cambio en el contexto educativo. En un entorno donde la violencia y la exclusión social son desafíos frecuentes, se enfatiza la importancia de visibilizar las aportaciones femeninas en la creación de espacios de respeto y colaboración. La investigación busca identificar y categorizar las contribuciones específicas de las mujeres en el ámbito escolar, analizar estrategias de mediación y resolución de conflictos, y evaluar el impacto de estas acciones en la comunidad educativa. Se utilizarán métodos cualitativos, como encuestas y entrevistas, para recoger testimonios que reflejen la experiencia femenina en la educación. El marco teórico se sitúa en la intersección de la sociología de la educación, el feminismo y los estudios de paz, proporcionando una base sólida para comprender el papel de las mujeres en la mediación de conflictos y la promoción de la paz. Se plantea que las mujeres no solo ocupan roles de enseñanza, sino que también fomentan un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario. A través de su liderazgo y apoyo emocional, contribuyen a la creación de una cultura de paz en la escuela. La metodología adoptada incluye un enfoque constructivista y cualitativo, donde se llevarán a cabo entrevistas en profundidad y observaciones en el Instituto Oriental Femenino de Tame, Colombia. Este trabajo pretende ser un aporte significativo al campo educativo, resaltando el papel de las mujeres como agentes de cambio y promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. En última instancia, se busca generar un impacto positivo en la práctica educativa y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y respetuosa.

Palabras clave:
contribución femenina, tejido social escolar, mediación de conflictos, educación inclusiva, sociología de la educación, feminismo, estudios de paz.

THREADS OF PEACE: THE FEMALE CONTRIBUTION TO THE SCHOOL SOCIAL FABRIC.

ABSTRACT

The present study examines the contribution of women to the school social fabric, highlighting their role as mediators and agents of change in the educational context. In an environment where violence and social exclusion are frequent challenges, the importance of making women's contributions visible in the creation of spaces characterized by respect and collaboration is emphasized. The research aims to identify and categorize the specific contributions of women within the school setting, analyze mediation and conflict resolution strategies, and assess the impact of these actions on the educational community. Qualitative methods, such as surveys and interviews, will be employed to collect testimonies that reflect the female experience in education. The theoretical framework is situated at the intersection of the sociology of education, feminism, and peace studies, providing a solid foundation for understanding the role of women in conflict mediation and the promotion of peace. It is posited that women not only occupy teaching roles but also foster an inclusive and supportive learning environ-

Key words:
female contribution, school social fabric, conflict mediation, inclusive education, sociology of education, feminism, peace studies.

ment. Through their leadership and emotional support, they contribute to creating a culture of peace within the school. The adopted methodology includes a constructivist and qualitative approach, with in-depth interviews and observations conducted at the Instituto Oriental Femenino in Tame, Colombia. This work aims to provide a significant contribution to the field of education by highlighting the role of women as change agents and promoting a more inclusive and equitable educational model. Ultimately, it seeks to generate a positive impact on educational practices and contribute to the construction of a more just and respectful society.

FILS DE PAIX : LA CONTRIBUTION FÉMININE AU TISSU SOCIAL SCOLAIRE.

RÉSUMÉ

La présente étude examine la contribution des femmes au tissu social scolaire, en mettant en lumière leur rôle en tant que médiatrices et agents de changement dans le contexte éducatif. Dans un environnement où la violence et l'exclusion sociale représentent des défis fréquents, l'importance de rendre visibles les apports féminins dans la création d'espaces caractérisés par le respect et la collaboration est soulignée. La recherche vise à identifier et à catégoriser les contributions spécifiques des femmes dans le milieu scolaire, à analyser les stratégies de médiation et de résolution des conflits, et à évaluer l'impact de ces actions sur la communauté éducative. Des méthodes qualitatives, telles que des enquêtes et des entretiens, seront employées afin de recueillir des témoignages illustrant l'expérience féminine dans l'éducation. Le cadre théorique se situe à l'intersection de la sociologie de l'éducation, du féminisme et des études de paix, offrant une base solide pour comprendre le rôle des femmes dans la médiation des conflits et la promotion de la paix. Il est avancé que les femmes n'occupent pas seulement des fonctions d'enseignement, mais qu'elles favorisent également un environnement d'apprentissage inclusif et solidaire. Par leur leadership et leur soutien émotionnel, elles concourent à la création d'une culture de paix au sein de l'école. La méthodologie adoptée repose sur une approche constructiviste et qualitative, avec la réalisation d'entretiens approfondis et d'observations à l'Institut Oriental Féminin de Tame, en Colombie. Ce travail se veut être une contribution significative au domaine de l'éducation, en mettant en avant le rôle des femmes en tant qu'agents de changement et en promouvant une éducation plus inclusive et équitable. En définitive, il vise à générer un impact positif sur les pratiques éducatives et à contribuer à la construction d'une société plus juste et respectueuse.

Mot clefes:
contribution féminine, tissu social scolaire, médiation des conflits, éducation inclusive, sociologie de l'éducation, féminisme, études de paix.

I. INTRODUCCIÓN

En un contexto educativo donde la violencia y la exclusión social son desafíos cada vez más prevalentes, es crucial reconocer y resaltar las aportaciones de las mujeres, quienes no solo contribuyen a la enseñanza, sino que también actúan como mediadoras y agentes de cambio, promoviendo un entorno de respeto y colaboración. Al respecto, Ruiz (2020) "la feminización de los estilos de liderazgo, la redefinición de las jerarquías y el poder adquisitivo de las féminas ha desplazado milimétricamente del centro de poder los roles y actitudes (sobre todo masculinas) frente a lo que se identifica hoy como trabajo y familia" (p.10). Esta transformación resalta cómo las mujeres han logrado ocupar espacios de poder y liderazgo de manera más prominente, alterando dinámicas preexistentes que, durante mucho tiempo, estuvieron dominadas por actitu-

des y roles masculinos.

En el contexto educativo, este cambio se refleja en cómo las mujeres no solo están presentes en el ámbito de la enseñanza, sino que también desempeñan roles claves como mediadoras y líderes, al ocupar estos espacios, las mujeres promueven una cultura de respeto, inclusión y colaboración, elementos fundamentales para superar la violencia y la exclusión social que aún persisten en muchas instituciones educativas, este desplazamiento de las estructuras de poder tradicionales también permite que las mujeres influyan en la redefinición de lo que significa ser líder, educador y ciudadano en un entorno más equitativo y justo. Así, su contribución se extiende más allá de las aulas, transformando las dinámicas sociales y laborales hacia una mayor equidad y reconocimiento de su capacidad de generar cambios profundos en la sociedad.

Este estudio tiene como propósito principal visibilizar y revalorizar la influencia de las mujeres en el ámbito escolar, analizando cómo su participación activa contribuye a la creación de un tejido social fuerte y resiliente. La investigación se propone abordar diversos objetivos: en primer lugar, identificar y categorizar las contribuciones específicas de las mujeres en el entorno escolar; en segundo lugar, analizar las estrategias implementadas por ellas, como programas de mediación y resolución de conflictos; y, por último, examinar el impacto de estas acciones en la comunidad educativa y en la sociedad en general. La importancia de este estudio radica en su capacidad para aportar un marco teórico que entrelaza la sociología de la educación, el feminismo y los estudios de paz, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa.

Para llevar a cabo esta investigación, se utilizarán métodos cualitativos, incluyendo encuestas y entrevistas a docentes, estudiantes y miembros de la comunidad, con el fin de recoger testimonios que permitan una comprensión más profunda de la experiencia femenina en el ámbito educativo. Este enfoque garantizara un análisis teórico, sino que esté firmemente anclado en la realidad concreta de las opiniones y vivencias de las mujeres en el contexto escolar. La estructura del artículo se organiza en varios capítulos que abordan diferentes aspectos del tema. En primer lugar, se presentará un marco teórico que sustenta la investigación, donde se abordarán conceptos clave en la sociología de la educación y el feminismo. Posteriormente, se describirán las metodologías utilizadas para la recolección de datos.

A continuación, se presentarán los hallazgos de la investigación, organizados en varias dimensiones que incluirán el liderazgo educativo, el apoyo emocional y social, y la mediación de conflictos. Finalmente, se ofrecerán recomendaciones políticas y educativas para integrar de manera más efectiva las contribuciones femeninas en las políticas de desarrollo escolar. Sin embargo, es importante señalar algunas limitaciones que se presentaron durante el desarrollo del trabajo. En primer lugar, la disponibilidad de recursos y el acceso a ciertas comunidades educativas pudieron restringir la amplitud de la muestra. Además, la subjetividad inherente a los testimonios recopilados puede haber influido en la interpretación de los datos. A pesar de estas limitaciones, se espera que los resultados ofrezcan una contribución significativa al campo de la educación, al visibilizar el papel de las mujeres como agentes de cambio en la promoción de la paz y la inclusión.

Este estudio se inscribe en un contexto donde la equidad de género y el empoderamiento femenino son temas de creciente relevancia. A través de la recopilación de testimonios y experiencias vividas, se busca dar voz a aquellas mujeres que, a menudo, trabajan en la sombra, cuyo impacto positivo sobrepasa cualquier limitante. Al destacar las contribuciones de las mujeres al tejido social escolar, se aspira a generar un impacto positivo en la práctica educativa, promoviendo espacios donde todos los individuos se sientan valorados y escuchados.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

La presente investigación se enmarca en la intersección de la sociología de la educación, el feminismo y los estudios de paz, estas disciplinas proporcionan un contexto teórico robusto para analizar las contribuciones de las mujeres en el ámbito escolar, destacando su papel como mediadoras de paz y agentes de cambio social, este marco teórico no solo ayuda a entender la importancia del trabajo de las mujeres en las escuelas, sino que también permite visibilizar su impacto en la construcción de un tejido social más inclusivo y equitativo.

La Sociología de la Educación

La sociología de la educación se centra en el estudio de cómo las instituciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje están influenciados por factores sociales. Bachetta y

Pérez (2024) "la Sociología resulta imprescindible para otorgar una mirada crítica frente a las innovaciones educativas, dotándolas de interpretaciones teóricas y de análisis prácticos que permitan comprender y actuar sobre el contexto social donde se inscriben" (p.202). Según los autores, la sociología no solo permite analizar y teorizar sobre los cambios en los sistemas educativos, sino que también proporciona los marcos necesarios para interpretar y actuar sobre los contextos sociales en los que estas innovaciones se implementan. Al reconocer la importancia de la sociología en el ámbito educativo, los autores destacan cómo esta disciplina ofrece herramientas teóricas y prácticas para comprender las dinámicas sociales que afectan el proceso de enseñanza- aprendizaje.

No se trata solo de aplicar nuevas estrategias educativas, sino de comprender cómo esas estrategias interactúan con las realidades sociales, económicas y políticas de los estudiantes, los docentes y las instituciones educativas. Así, una mirada sociológica permite identificar los factores que influyen en el éxito o fracaso de las innovaciones educativas y promueve un enfoque más inclusivo, equitativo y contextualizado de la educación. En este sentido, la sociología de la educación se convierte en un instrumento esencial para mejorar y transformar los sistemas educativos de manera más justa y eficaz. Fajardo y Cervantes (2020) "La sociedad es un todo armónico puesto que en ella convergen innumerables factores y variables de complementariedad en la consecución de logros comunes" (p.59). Esta perspectiva es clave para comprender cómo las instituciones educativas, dentro de su contexto social, no operan de manera aislada, sino que están influidas por una serie de elementos que van más allá de los procesos pedagógicos en sí, y es allí donde los factores sociales, económicos y políticos convergen en la educación, afectando tanto el desarrollo de los estudiantes como las decisiones que toman los docentes y las instituciones.

De este modo, la idea de que la sociedad es un todo armónico resalta la interdependencia de estos factores. En el ámbito educativo, esta interrelación de variables es crucial para entender cómo las innovaciones educativas pueden tener éxito o enfrentar obstáculos. La sociología de la educación, al analizar estos aspectos, permite identificar las barreras o ventajas que existen para la implementación de cambios en el sistema educativo. Ahedo (2024) "la sociología de la educación debe proceder a un proceso de ampliación y extensión" (p. 107). Así, más que aplicar nuevas estrategias sin tener en cuenta su contexto social, la sociología ayuda a adaptar esas estrategias a las realidades específicas de cada entorno, favoreciendo una educación más equitativa, inclusiva y efectiva.

Desde esta perspectiva, la necesidad de que la sociología educativa no solo se quede en el análisis de los problemas o enfoques educativos tradicionales, sino que también considere los diversos factores sociales, económicos y culturales que afectan a la educación. En lugar de aplicar enfoques estandarizados o estrategias generales, es crucial entender cómo cada contexto tiene sus particularidades y cómo estas deben ser tomadas en cuenta al implementar innovaciones educativas, es decir, el proceso de ampliación y extensión que menciona el autor mencionado, también sugiere que la sociología de la educación debe adaptarse y evolucionar constantemente para ofrecer soluciones que respondan efectivamente a los desafíos actuales, este enfoque más inclusivo y flexible permite que las estrategias educativas no sean solo abstractas o generales, sino que se ajusten a las realidades sociales de cada comunidad o grupo de estudiantes, al hacerlo, se favorece una educación que sea no solo equitativa e inclusiva, sino también más efectiva, porque se basa en una comprensión profunda y contextualizada de los factores que afectan el proceso educativo.

Feminismo y educación

El feminismo ha puesto de relieve la importancia de la voz y la experiencia de las mujeres en todos los ámbitos de la vida, incluida la educación. Cardona (2023) "si la mujer es inferior al hombre no puede tener los mismos derechos civiles, ya que, de acuerdo con una específica base científica, los caracteres biológicos migran inevitablemente" (p.125). Cabe decir que, el autor señala una perspectiva histórica que ha sido ampliamente debatida y rechazada por el feminismo, ya que en el pasado se asumía que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres justificaban una desigualdad en los derechos civiles y sociales. En su declaración, el autor hace referencia a la creencia de que las mujeres eran inherentemente inferiores debido a sus características biológicas, lo que limitaba su acceso a los mismos derechos y oportunidades que los hombres, incluyendo el derecho a la educación.

Sin embargo, el feminismo ha desafiado esta concepción, argumentando que las diferencias biológicas no deben determinar el valor

ni las posibilidades de desarrollo de una persona. Según el Ministerio de Igualdad y Equidad. (2024). "las mujeres en sus diversidades son víctimas de violencias, y continúan enfrentando barreras para salir de las situaciones de violencias" (p.19). Esta afirmación refuerza la idea de que, a pesar de los avances en términos de derechos y acceso a la educación, las mujeres continúan siendo desproporcionadamente afectadas por diversas formas de violencia, ya sea física, psicológica, económica o estructural, estas violencias no solo son una violación de sus derechos fundamentales, sino que también limitan sus posibilidades de desarrollo personal y social.

En este contexto, el feminismo no solo desafía la concepción de que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres deben determinar sus roles o capacidades, sino que también denuncia las injusticias estructurales que perpetúan la desigualdad de género. De acuerdo con, Alcívar et. al (2021) refieren que:

> El feminismo es la ideología que defiende la igualdad para todos los individuos, no solamente las mujeres, razón por la que este artículo hace un recorrido por su génesis y sus constructos teóricos, con el fin de establecer las bases conceptuales y metodológicas que hacen del feminismo una filosofía y un sistema político que defiende a todos, especialmente a los más indefensos (p.9)

Esta concepción amplia del feminismo reconoce que la lucha por la igualdad de género beneficia a la sociedad en su conjunto, ya que busca la eliminación de las jerarquías y estructuras de poder que perpetúan las desigualdades. De esta manera, el feminismo se presenta como un sistema político y filosófico que no solo reivindica los derechos de las mujeres, sino que también aboga por la equidad entre todos los seres humanos, especialmente aquellos que son más vulnerables y oprimidos. Como afirma Zambrano y Barcia (2021) "el feminismo moderno pretende imponer a la sociedad su forma de pensar sin tomar en cuenta la parte más factible y razonable ante sus ideas, es decir, sus puntos de vista están basados en experiencias negativas por parte de ellas"(p.5).

Esta visión del feminismo resalta que la desigualdad no se limita al ámbito de género, sino que está estrechamente relacionada con otras formas de opresión, como la pobreza, el racismo y la discriminación por orientación sexual o identidad de género. Por lo tanto, el feminismo no solo busca cambiar las relaciones entre hombres y mujeres, sino también transformar las estructuras sociales y políticas que sostienen estas desigualdades. Es un movimiento que invita a reflexionar sobre cómo la sociedad está organizada y cómo se distribuyen el poder y los recursos.

El hecho de que el feminismo considere la igualdad como un derecho universal implica que la lucha feminista también es una lucha por los derechos humanos. Esto lleva a cuestionar las normas y roles establecidos que, históricamente, han relegado a las mujeres a posiciones de subordinación, tanto en el hogar como en el ámbito público. Al desafiar estas estructuras, el feminismo abre un espacio para repensar la educación, la familia, el trabajo y la política desde una perspectiva más inclusiva y equitativa. De esta manera, el feminismo contribuye no solo a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres, sino también a la creación de una sociedad más justa y respetuosa para todos.

La teoría feminista también se ha enriquecido con enfoques interseccionales, que reconocen que las mujeres no son una categoría homogénea y que las experiencias de opresión varían según otros factores como la clase social, la etnia, la edad o la capacidad física. Esto implica que las luchas feministas deben ser inclusivas y tener en cuenta las diferencias dentro del propio colectivo de mujeres. Por ejemplo, las mujeres negras, indígenas, migrantes o pobres pueden enfrentar formas de discriminación diferentes o más intensas que las mujeres de clase media o de raza blanca. En este sentido, el feminismo también se ha convertido en una lucha por la justicia social en su totalidad, buscando erradicar todas las formas de desigualdad y exclusión.

El feminismo también denuncia las injusticias estructurales que perpetúan la desigualdad de género, como el acceso desigual a la educación, el trabajo remunerado, la atención sanitaria y la participación política. Estas desigualdades no son solo el resultado de actitudes individuales o de la discriminación explícita, sino que están profundamente enraizadas en las estructuras sociales y culturales. Por ello, el feminismo no solo se centra en la lucha contra la violencia o la discriminación directa, sino también en transformar las estructuras que permiten que estas injusticias persistan. Así, el feminismo se erige como una herramienta crítica para deconstruir los sistemas de opresión que afectan tanto a mujeres como a otras minorías.

En resumen, el feminismo, según lo plantean Alcívar et al. (2021), es una ideología y un sistema político que busca la igualdad no solo para las mujeres, sino para todas las personas, especialmente aquellas más vulnerables. Su lucha va más allá de la mera defensa de los derechos de las mujeres y se extiende a la transformación de las estructuras sociales y políticas que perpetúan las desigualdades. En este sentido, el feminismo ofrece una crítica profunda a las jerarquías de poder y propone un modelo de sociedad más justo, inclusivo y equitativo.

Por tanto, las mujeres no solo enfrentan dificultades para acceder a las mismas oportunidades educativas y laborales que los hombres, sino que también deben luchar contra las barreras sociales y culturales que las mantienen en situaciones de vulnerabilidad. es esencial que la educación y las políticas públicas aborden estas realidades, proporcionando no solo el acceso a los mismos derechos, sino también mecanismos de protección y apoyo que permitan a las mujeres superar las violencias y avanzar hacia una verdadera igualdad. El feminismo, entonces, se convierte en un motor fundamental para visibilizar estas problemáticas y proponer soluciones que promuevan una sociedad más justa e inclusiva.

Es por ello que, las mujeres han sido históricamente excluidas de muchas esferas del conocimiento y la toma de decisiones, pero el feminismo ha luchado por visibilizar y promover la participación activa de las mujeres en la educación y otros ámbitos. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). "La violencia en línea es parte de las múltiples y recurrentes manifestaciones de violencias por razones de género que afectan a las mujeres y las niñas en sus interacciones sociales"(p.27). Según el informe, la violencia de género no solo se manifiesta en ámbitos físicos o sociales tradicionales, sino que también ha encontrado un nuevo espacio en el mundo digital. La violencia en línea es una de las formas más recientes y frecuentes de agresión, que impacta directamente en las mujeres y niñas, afectando su libertad de interacción y participación en el espacio público y privado.

Este fenómeno es un claro indicio de cómo las mujeres siguen siendo objeto de discriminación y exclusión, incluso en los entornos virtuales que, a priori, deberían ofrecer mayor acceso y equidad. A pesar de los avances en los derechos de las mujeres, el feminismo sigue siendo una herramienta clave para visibilizar estas injusticias y luchar por la igualdad. Las mujeres, históricamente excluidas de muchos ámbitos del conocimiento y la toma de decisiones, continúan enfrentando obstáculos que limitan su participación plena y libre, tanto en la educación como en otros campos. Por eso, el feminismo sigue promoviendo la importancia de reconocer y erradicar las diversas formas de violencia de género, incluidas las que ocurren en el espacio digital, es importante señala que, la educación no debe ser vista como un espacio en el que se reafirmen estereotipos de género, sino como una herramienta fundamental para el empoderamiento de las mujeres, permitiéndoles acceder a las mismas oportunidades que los hombres y contribuir activamente al desarrollo social, cultural y político. De esta manera, el feminismo ha promovido una educación inclusiva que reconoce la igualdad de derechos y la capacidad de las mujeres para participar plenamente en todos los aspectos de la vida.

La educación debe ser un espacio de liberación y empoderamiento. En este contexto, las mujeres en el ámbito escolar no solo desempeñan roles tradicionales de enseñanza, sino que también contribuyen a crear un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario. Vélez et. al (2020)

> Las oportunidades educativas y las posibilidades de éxito en la vida se ven marcadas por el sistema pedagógico, el cual en el siglo XXI aún se manifiesta de forma injusta, evidenciándose la poderosa influencia de contextos donde el dinero, el sexo, la raza y el país de residencia, exhiben la existencia de niveles de desigualdad educativa inadmisibles. (p.1)

Esta realidad se manifiesta en cómo factores como el dinero, el sexo, la raza y el lugar de residencia influyen decisivamente en el acceso y el éxito en la educación. De esta manera, las posibilidades de obtener una educación de calidad y de acceder a oportunidades en la vida siguen estando marcadas por condiciones socioeconómicas y políticas que refuerzan la discriminación y la exclusión. En este sentido, los sistemas educativos aún reflejan y reproducen las desigualdades sociales existentes, a pesar de los esfuerzos por promover la equidad, persisten barreras invisibles y visibles que limitan el acceso de ciertos grupos, como las mujeres, a una educación justa y de calidad. Ruiz (2021) "la fémina se le ofrece la oportunidad y el acceso

a la educación formal. Sin embargo, después de más de setenta años, la fémina sigue siendo vista como la que debe cumplir las labores de cuidado en el hogar" (p.7). A pesar de que las mujeres tienen hoy en día la oportunidad de acceder a la educación, después de más de setenta años de avances en derechos, el rol de la mujer sigue siendo en gran medida visto como el de cuidadora en el hogar, esta visión limitada y estereotipada de la mujer sigue condicionando sus oportunidades y su desarrollo, impidiéndole aprovechar por completo las posibilidades que le ofrece el sistema educativo.

Este enfoque revela cómo, aunque la igualdad de acceso a la educación formal se ha establecido como un derecho, el verdadero cambio en las estructuras sociales y culturales sigue siendo insuficiente. La educación, en este caso, no ha logrado cambiar las percepciones y expectativas profundamente arraigadas sobre los roles de género. Como consecuencia, las mujeres, incluso cuando tienen acceso a la educación, enfrentan barreras sociales y culturales que las siguen relegando a labores de cuidado en el hogar, limitando sus posibilidades de participación plena en la sociedad y la economía. Por lo tanto, es necesario un cambio en las normas culturales y los valores sociales para que las mujeres puedan ejercer de manera plena sus derechos educativos y profesionales, sin que sus roles tradicionales de género les impidan avanzar.

Así, la educación, lejos de ser un espacio igualitario, continúa siendo una esfera donde las diferencias sociales, económicas y de género se amplifican, lo que impide a muchas personas, especialmente a las mujeres, disfrutar de las mismas oportunidades de éxito. Por tanto, es fundamental seguir luchando por una educación que no solo sea accesible, sino que también sea inclusiva y libre de discriminaciones, para garantizar que todos los individuos, sin importar su contexto, puedan alcanzar su pleno potencial.

Estudios de paz

Los estudios de paz se centran en la promoción de la paz y la resolución de conflictos, enfatizando la importancia de la justicia social y la inclusión. Calderón y Londoño (2023) "el eje central de la paz es impulsar la presencia y la acción eficaz del Estado en todo el territorio nacional, en especial en múltiples regiones doblegadas hoy por el abandono, por la carencia de una función pública eficaz,"(p.3). En este marco, la contribución de las mujeres en la educación es esencial para la construcción de sociedades pacíficas, además la paz no solo se refiere a la ausencia de violencia, sino también a la presencia de justicia social. Las mujeres, a través de su trabajo en las escuelas, pueden fomentar un sentido de comunidad y cooperación, lo que contribuye a la construcción de una cultura de paz.

III. METODOLOGÍA

En este estudio, se busca visibilizar y revalorizar las contribuciones de las mujeres en el entorno escolar desde una perspectiva que entrelaza la sociología de la educación, el feminismo y los estudios de paz. La metodología empleada se basa en un enfoque constructivista, cualitativo y fenomenológico-hermenéutico, los cuales se describen a continuación.

La investigación se enmarca en un paradigma constructivista, el cual entiende la realidad como un fenómeno social construido a través de las interacciones y experiencias de los individuos. Según Gergen (2009), el constructivismo reconoce que las realidades son construidas socialmente, y por tanto, el conocimiento emerge de los significados que los individuos crean dentro de sus contextos y relaciones. Este paradigma es particularmente adecuado para este estudio, ya que permite comprender cómo las mujeres en el ámbito escolar construyen significados y contribuyen a la cultura de paz y al tejido social a partir de sus experiencias diarias.

El enfoque cualitativo se selecciona para profundizar en la comprensión de las experiencias y vivencias de las mujeres en el contexto educativo. Según Denzin y Lincoln (2018), la investigación cualitativa se orienta a explorar la complejidad de las relaciones sociales, las percepciones y los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias. Este enfoque permite una visión holística y detallada de las realidades de las mujeres en la escuela, capturando las dinámicas interpersonales, las emociones y los significados subjetivos de sus vivencias.

El método fenomenológico-hermenéutico se elige para abordar la investigación de manera profunda, ya que permite interpretar las experiencias vividas de las mujeres en el entorno escolar. Este enfoque se centra en la descripción e interpretación de las estructuras esenciales de las experiencias, buscando captar su significado fundamental. Según Heidegger (1965), la fenomenología ontológica se basa en la idea de

que el significado de las experiencias humanas se descubre a través de la reflexión sobre el ser y su interacción con el mundo. Esta perspectiva epistémica se adapta perfectamente al estudio de cómo las mujeres dan sentido a su trabajo en el ámbito educativo y contribuyen a la construcción de un entorno de paz.

Población y muestra

La población objetivo de este estudio está constituida por mujeres que ocupan roles significativos en el Instituto Oriental Femenino (IOF), una institución educativa exclusiva para mujeres ubicada en el municipio de Tame, Colombia. La muestra está compuesta por cinco informantes seleccionadas de manera intencional, quienes fueron elegidas por su experiencia y conocimiento en el ámbito educativo, con el fin de ofrecer una perspectiva amplia y representativa de la realidad escolar.

Entre las informantes seleccionadas se incluyen: una docente de aula, una docente encargada de la orientación, una docente coordinadora, una líder comunitaria y el rector del instituto. Cada una de estas personas aporta una visión valiosa sobre el entorno educativo y su labor dentro de la institución, lo que permitirá obtener un análisis detallado y enriquecido de las dinámicas que se viven en el IOF.fTécnicas de Recolección de Información

Para la recolección de información, se utilizará la técnica de la entrevista en profundidad, que permite establecer una relación de confianza con las informantes, favoreciendo la obtención de datos ricos y detallados sobre sus experiencias. Este tipo de entrevista es especialmente útil para explorar aspectos complejos y subjetivos, ya que facilita una conversación abierta en la que las participantes pueden expresar sus vivencias y reflexiones de manera libre y completa. Las entrevistas se llevarán a cabo en un ambiente cómodo y familiar para las informantes, lo que contribuirá a que se sientan relajadas y dispuestas a compartir sus experiencias de manera sincera.

Además de las entrevistas, se llevará a cabo una observación directa de las interacciones y actividades que ocurren en el entorno escolar, lo cual proporcionará una visión más completa del contexto y las dinámicas que las informantes viven a diario. La observación permitirá captar aspectos no verbales y situaciones espontáneas que pueden enriquecer la comprensión de los fenómenos estudiados. Complementariamente, se revisarán documentos relevantes, como registros institucionales, informes y otros materiales que puedan proporcionar información adicional y apoyar los datos obtenidos mediante las entrevistas y observaciones.

Técnicas de análisis de información

El análisis de la información en esta investigación se llevará a cabo mediante un proceso estructurado de categorización, lo que permitirá organizar y sintetizar los datos recolectados de manera eficiente. Boeije, (2010) La categorización es una técnica central en el análisis cualitativo, y es utilizada para reducir la complejidad de los datos, facilitando la identificación de patrones y temas clave dentro de la información recopilada (p.22). La creación de categorías y subcategorías, apoyada por el uso de matrices, permitirá organizar los hallazgos y optimizar la interpretación de los datos, proporcionando una estructura clara que refleje los significados subyacentes en los relatos de los participantes.

El análisis de contenido será otra técnica fundamental, utilizando enfoques estructurales, semánticos y simbólicos para descomponer los relatos en unidades significativas. Esto permitirá extraer patrones recurrentes y temas comunes que proporcionen una visión más clara y detallada de los resultados. De acuerdo con Krippendorff (2013), el análisis de contenido es un proceso que permite estudiar las estructuras y los significados en los datos, identificando los patrones que emergen de las narrativas, y facilitando la interpretación de fenómenos complejos. A través de este enfoque, se busca comprender las estructuras subyacentes y los significados profundos presentes en los datos.

La triangulación será una técnica clave en este proceso, ya que permitirá contrastar los hallazgos obtenidos de diversas fuentes, como entrevistas, observaciones, documentos revisados y literatura existente. Según Flick (2018), la triangulación se utiliza para validar los resultados a través de la comparación de distintas perspectivas, lo que mejora la credibilidad de los hallazgos. Esta estrategia de triangulación incrementará la fiabilidad de los resultados, asegurando que los hallazgos sean consistentes y respaldados por diferentes fuentes y contextos, proporcionando así una visión más rica y completa.

Para garantizar la validez y confiabilidad de la investigación, se implementarán varias técnicas de rigor científico. Lincoln & Guba, (1985)

La credibilidad se asegurará mediante un proceso de devolución sistemática, en el que los informantes podrán revisar las transcripciones y las interpretaciones de sus entrevistas, lo que permite asegurar que sus voces sean fielmente representadas (p.12). Además, se llevará a cabo una triangulación de fuentes, confrontando los hallazgos con diferentes informantes y la teoría existente, lo que fortalecerá las conclusiones. Finalmente, se fomentará una actitud reflexiva por parte del investigador, quien estará atento a posibles prejuicios que puedan influir en la interpretación de los datos, garantizando una mayor objetividad y rigor en el análisis (Finlay, 2002).

Trabajo de campo

El trabajo de campo se desarrollará en tres etapas clave. En la fase de preparación, se llevará a cabo una revisión exhaustiva de la literatura relacionada con el tema de estudio, con el fin de contextualizar y orientar el proceso investigativo. Además, se elaborarán guías de entrevista detalladas que permitirán obtener información relevante y se establecerá un cronograma para la realización de las entrevistas, asegurando una planificación adecuada.

La siguiente etapa será la recolección de datos, que consistirá en la realización de entrevistas y observaciones en el IOF. Durante este proceso, se registrarán las experiencias y significados que las mujeres atribuyen a su labor dentro del entorno escolar. Finalmente, en la fase de análisis de datos, se procederá a la interpretación de la información recolectada, aplicando las técnicas de análisis previamente mencionadas, lo que permitirá extraer conclusiones y patrones significativos a partir de los datos obtenidos.

Procedimiento de recolección de datos

La recolección de datos para este estudio se llevará a cabo en varias fases. La fase inicial se centrará en la revisión bibliográfica sobre el papel de las mujeres en la educación, las mediaciones de conflictos y la construcción de entornos inclusivos, con el objetivo de definir claramente los objetivos de la investigación y diseñar los instrumentos de recolección, como entrevistas semiestructuradas y guías de observación. En la fase de recolección, se realizarán entrevistas a informantes clave en el Instituto Oriental Femenino (IOF) de Tame, Colombia. Estas entrevistas se llevarán a cabo con docentes, líderes comunitarios y miembros de la dirección del instituto, permitiendo obtener diversas perspectivas sobre cómo las mujeres contribuyen al tejido social escolar y a la mediación de conflictos en contextos de violencia y exclusión social.

Además, se realizarán observaciones directas en el entorno escolar para analizar las interacciones y dinámicas sociales en el aula y en otros espacios de la institución, complementadas por un análisis documental de materiales educativos y políticas institucionales relevantes que puedan informar sobre las prácticas educativas y las estrategias de mediación implementadas. Finalmente, en la fase de análisis, los datos recolectados se organizarán y analizarán utilizando un enfoque de análisis temático. Este método permitirá identificar patrones y temas recurrentes en las narrativas de las participantes, lo que facilitará una comprensión profunda de cómo las experiencias y acciones de las mujeres influyen en la creación de un entorno escolar pacífico e inclusivo.

Escenario de la investigación

El escenario de la investigación se desarrollará en el Instituto Oriental Femenino (IOF), una institución educativa exclusiva para mujeres ubicada en el municipio de Tame, Arauca. Este contexto presenta retos significativos relacionados con la violencia y la exclusión social, aspectos que impactan directamente en la vida estudiantil y en la calidad educativa. El IOF cuenta con un equipo docente comprometido y un entorno que busca fomentar la participación activa de las mujeres en la educación y la mediación de conflictos. A pesar de los desafíos que enfrenta, el instituto se esfuerza por crear un ambiente de apoyo que promueva la equidad y la inclusión, lo que lo convierte en un lugar idóneo para explorar el impacto de las contribuciones femeninas al tejido social escolar.

Análisis de los datos

El análisis de los datos en esta investigación se llevará a cabo siguiendo un enfoque inductivo, que busca identificar patrones y temas emergentes a partir de las narrativas de las participantes, esta estrategia permitirá examinar en profundidad los datos recolectados a través de entrevistas, observaciones y análisis documen-

tales, con el fin de descubrir las experiencias y significados que las mujeres atribuyen a su labor en el ámbito educativo. La técnica principal utilizada para procesar la información será el análisis de contenido, que implica la categorización de los datos en unidades temáticas. Este proceso facilitará la identificación de conexiones significativas entre las respuestas de las participantes y los objetivos de la investigación, se espera que el análisis temático revele cómo las mujeres, a través de su liderazgo, apoyo emocional y mediación de conflictos, contribuyen a construir un ambiente escolar más inclusivo y resiliente.

IV. RESULTADOS O HALLAZGOS

La investigación proporcionara hallazgos significativos sobre cómo las contribuciones de las mujeres en el entorno escolar impactan la mediación de conflictos y la creación de un tejido social escolar fuerte, a través de un enfoque cualitativo, se pretende comprender las diversas formas en que las mujeres participan activamente en la educación, ya sea a través del liderazgo en el aula, el apoyo emocional a los estudiantes, o la implementación de estrategias de mediación que fomenten la resolución pacífica de conflictos. Los datos obtenidos deberán reflejar cómo estas acciones no solo benefician a las estudiantes en términos de rendimiento académico y bienestar emocional, sino que también contribuyen a la construcción de una cultura de paz en el contexto escolar. Además, se anticipa que la investigación resalte la importancia de la

colaboración entre las mujeres y otros actores educativos, mostrando cómo esta interacción puede fortalecer el tejido social de la comunidad educativa.

REFERENCIAS

Bacchetta, J. y Pérez Ríos, D. (2024). Enseñar Sociología de la Educación. Una experiencia de formación a distancia en el nivel superior Universitario. Revista RAES, XVI(29), pp. 199-211
Boeije, H. (2010). Análisis en la investigación cualitativa. Publicaciones SAGE. Calderón-Suaza, C., & Londoño, S. (2023). La justicia social en el Acuerdo de paz de
Colombia. Un análisis político del discurso. Estudios Políticos, (68), 251-277. https://doi.org/10.17533/udea.espo.n68a10
Cardona, C. (2023). La pedagogía en femenino de María Montessori: un vínculo colaborativo entre ciencia, educa-ción y feminismo. Pedagogía y Saberes, (58), 123-140. https://doi.org/10.17227/pys.num58-17244
Denzin, NK y Lincoln, YS (2018). El manual SAGE de investigación cualitativa (5ª ed.).
Publicaciones SAGE.
Finlay, L. (2002). "Negociar el pantano: la oportunidad y el desafío de la reflexividad en la práctica de la investigación". Investigación cualitativa, 2(2), 209–230.
Flick, U. (2018). Una introducción a la investigación cualitativa (6ª ed.). Publicaciones SAGE.
Gergen, KJ (2009). Una invitación a la construcción social (2ª ed.). Publicaciones SAGE. Heidegger, M. (1965). Ser y tiempo. Harper y fila
Krippendorff, K. (2013). Análisis de contenido: una introducción a su metodología (3ª ed.).
Publicaciones SAGE.
Lincoln, YS y Guba, EG (1985). Investigación naturalista. Publicaciones SAGE Ministerio de Igualdad y Equidad. (2024). Programas para el abordaje integral de las
violencias contra las mujeres [Documento técnico de formulación de programas estratégicos]. Oficina de Saberes y Conocimientos Estratégicos, Viceministerio de las Mujeres. https://www.camara.gov.co/sites/default/files/2024- 09/Anexo%20DT_ViolenciasMujeresPROPO324.pdf
Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2023). La igualdad de género y la autonomía de las mujeres y las niñas en la era digital: Aportes de la educación y la transformación digital en América Latina y el Caribe (LC/MDM.64/DDR/1/Rev.1). Naciones Unidas.

TEATRO DE AULA: ESTRATEGIA DIDÁCTICA QUE ESTIMULA LA COMPRENSIÓN LECTORA SOBRE LAS HEROÍNAS VENEZOLANAS.

Marisol Hernández
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
marisol12cermeno47@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 24 - 33
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El teatro de aula es un medio representativo basado en una realidad, en escena, que manifiesta educativamente una moraleja o mensaje que refuerza el proceso de enseñanza y aprendizaje del educando. También un recurso para fomentar y estimular la lectura y mejorar la comprensión lectora, en el sentido de fortalecer la fluidez de la pronunciación, acento, precisión, organización, análisis, interpretación corrección y vocabulario del estudiante. Por lo que, como propósito, se quiere promover el teatro de aula como una herramienta didáctica en la enseñanza de la Educación Primaria en Venezuela, basándose en la lectura los principios teóricos del humanismo y en la motivación de conocer la vida y obra de personajes heroicos, bajo un aprendizaje constructivo de capacidades reflexivas para fomentar el desarrollo integral del educando pero influido por las aportaciones epistemológicas, teóricas, metodológicas e inclusive legales orientadas hacia un nivel educativo de gran relevancia. La metodología de la investigación se centró en el paradigma socio crítico, enfoque cualitativo y el método de la Investigación Acción Participativa, considerando como sujetos a los estudiantes de 9 a 10 años y educadores de cuarto grado de Educación Primaria suscritos a la Unidad Educativa Privada "Corazón de Jesús". Carúpano, estado Sucre. Por su parte, las técnicas para recoger la información, fueron: el análisis documental y de campo, observación participante, entrevistas semiestructurada, y estrategias de la triangulación de datos combinadas con las teorías, algunos testimonios de los sujetos de estudio, para fortalecer los procesos educativos, aportar los nuevos conocimientos y métodos con el fin de transformar los formatos curriculares, competencias, existentes en la parte general institucional. En conclusión, el Teatro como estrategia didáctica fortalece la comprensión lectora del estudiante. También, refuerza los valores de amor, paz y valentía del estudiante hacia el patrimonio cultural de Venezuela.

Palabras clave:
didáctica. enseñanza. educación primaria venezolana. teatro.

CLASSROOM THEATER: A DIDACTIC STRATEGY THAT STIMULATES READING COMPREHENSION OF VENEZUELAN HEROINES.

ABSTRACT

Classroom theater is a representative medium based on a reality, staged, that educationally manifests a moral or message that reinforces the teaching and learning process of the student. It is also a resource to encourage and stimulate reading and improve reading comprehension, in the sense of strengthening the student's pronunciation fluency, accent, precision, organization, analysis, correction, and vocabulary. Therefore, its purpose is to promote classroom theater as a didactic tool in Venezuelan Primary Education, based on reading the theoretical principles of humanism and on the motivation to learn about the life and work of heroic figures. This is done under a constructive learning approach of reflective capacities to foster the student's integral development, influenced by epistemological, theoretical, methodological, and even legal contributions aimed at a highly relevant educational level. The research methodology

Key words:
didactics, teaching, venezuelan primary education, theater.

focused on the sociocritical paradigm, a qualitative approach, and the Participatory Action Research method, considering as subjects students aged 9 to 10 and fourth-grade primary education teachers from the Private Educational Unit "Corazón de Jesús" in Carúpano, Sucre state. The techniques for collecting information were: documentary and field analysis, participant observation, semi-structured interviews, and data triangulation strategies combined with theories and some testimonies from the study subjects. The aim was to strengthen educational processes, provide new knowledge and methods to transform existing curricular formats and competencies in the general institutional part. In conclusion, Theater as a didactic strategy strengthens the student's reading comprehension. It also reinforces the values of love, peace, and bravery in the student towards Venezuela's cultural heritage.

THÉÂTRE EN CLASSE: UNE STRATÉGIE DIDACTIQUE QUI STIMULE LA COMPRÉHENSION EN LECTURE DES HÉROÏNES VÉNÉZUÉLIENNES.

RÉSUMÉ

Le théâtre en classe est un moyen de représentation basé sur une réalité, mise en scène, qui manifeste de manière éducative une morale ou un message renforçant le processus d'enseignement et d'apprentissage de l'apprenant. C'est également une ressource pour encourager et stimuler la lecture et améliorer la compréhension en lecture, dans le but de renforcer la fluidité de la prononciation, l'accent, la précision, l'organisation, l'analyse, la correction et le vocabulaire de l'étudiant. L'objectif est donc de promouvoir le théâtre en classe comme un outil didactique dans l'enseignement primaire au Venezuela, en se basant sur la lecture des principes théoriques de l'humanisme et sur la motivation de connaître la vie et l'œuvre de personnages héroïques. Cela se fait à travers un apprentissage constructif des capacités réflexives pour favoriser le développement intégral de l'apprenant, tout en étant influencé par des contributions épistémologiques, théoriques, méthodologiques, voire légales, orientées vers un niveau éducatif de grande pertinence. La méthodologie de la recherche a été centrée sur le paradigme sociocritique, une approche qualitative et la méthode de la Recherche-Action Participative, en considérant comme sujets des élèves de 9 à 10 ans et des enseignants de quatrième année de l'école primaire, inscrits à l'Unité Éducative Privée "Corazón de Jesús" à Carúpano, État de Sucre. Les techniques de collecte d'informations étaient : l'analyse documentaire et de terrain, l'observation participante, les entretiens semi-structurés et les stratégies de triangulation des données combinées aux théories et à quelques témoignages des sujets de l'étude, afin de renforcer les processus éducatifs, d'apporter de nouvelles connaissances et méthodes dans le but de transformer les formats curriculaires et les compétences existantes dans la partie générale de l'institution. En conclusion, le Théâtre comme stratégie didactique renforce la compréhension en lecture de l'étudiant. Il renforce également les valeurs d'amour, de paix et de courage de l'étudiant envers le patrimoine culturel du Venezuela.

Mot clefes:
didactique, enseignement, éducation primaire vénézuélienne, théâtre.

I. INTRODUCCIÓN

El teatro como acervo cultural en el contexto educativo, aborda los elementos fundamentales e innovadores del componente educativo. Delgado, M. y Humm, D. (2017) lo definen: "Como una o varias historias distintas, representada por actores, discursos, música, escenografías" (p. 34). Por tanto, a través del tiempo se ha constituido como un medio o recurso de vivir experiencias, indagar, de leer, expresarse oral y corporalmente, fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje de niños y niñas de la educación básica.

Por otra parte, los orígenes del teatro se enmarcan desde la prehisto-

ria donde el ser humano empezó a ser consciente de la importancia de la comunicación para las relaciones sociales. En cuanto al siglo XIX, se vislumbraron nuevos enfoques relacionados en abordar la realidad del ámbito pedagógico. En los inicios del siglo XX, se reconoció la necesidad de adoptar enfoques multidisciplinarios en la investigación educativa. Posteriormente, a principios de la década de los setenta, diversas publicaciones en educación hicieron referencia a la importancia de emprender aspectos novedosos en el ámbito teatral, particularmente con la finalidad de ser considerado como medio didáctico de enseñanza en el nuevo Currículo Nacional de aquel momento, cuyo periodo correspondió desde el año 1970 hasta finales del 1979.

Actualmente, se plantea el interés de desarrollar investigaciones desde una perspectiva transdisciplinario a objeto de afrontar la realidad que en la actualidad se sumerge educando y docente para fortalecer su enseñanza y aprendizaje. Además, es imperante reconocer en el presente siglo, lo enfrentado por la educación, como uno de los mayores desafíos de la historia, fundamentado en la necesidad de reorientar el pensamiento como medio de solución ante uno de los problemas de la didáctica.

Además, la didáctica está afectada debido al descuido de la naturaleza integral del conocimiento, en consecuencia, se ignora las ocasiones de transgredir la humanidad de los sujetos en formación. Este contexto exige no solo una formación intelectual sólida, también la transmisión de bases morales y éticas, contribuyentes en moldear a un ciudadano dignificado, en función de educarlo en la moral y ética.

Por otra parte, es esencial mencionar que el teatro ha trascendido en los ámbitos de la Educación Venezolana desde mediados del siglo XIX. La didáctica en este contexto ha estado influida por un método científico cuyo fundamento ha sido la razón de los métodos experimentales, como el teatro como única forma por experiencia de garantizar el conocimiento verdadero. Sin embargo, desde sus inicios, ha estado orientada en favorecer a grupos sociales que solo se enfrascaron en atender demandas económicas, carentes de sólidas teorías educativas que en cierto modo permitieron fortalecer y atender la realidad docente como estudiantil existente.

En atención a la influencia ejercida por el teatro en la didáctica, lo emergente de revisar como también de agregarlo en el Currículo Nacional, como didáctica de la Educación Venezolana, particularmente en la Educación Primaria, como el elemento principal para construir teóricamente un nuevo pensamiento e idea adaptable a las nuevas realidades del contexto social educativo a través de la fomentación de la lectura para mejorar la fluidez y vocabulario en el estudiantado.

En ese particular, es preponderante reconocer el papel del teatro como estrategia didáctica de enseñanza en la educación, humanización del hombre, quien de manera permanente exige la revisión de los diseños educativos a fin de responder de manera apropiada a las exigencias de los nuevos tiempos. En el sentido, de los esfuerzos hechos por mejorar la calidad de la educación desde la participación tanto reflexiva como protagónica de todos los entes sociales del medio educativo a través de la lectura para incentivarla y a su vez fortalecer la comprensión lectora del educando sobre los hechos de la vida de hombres.

Lo cierto es, a lo largo de la historia Latinoamericana, las mujeres y no los hombres han enfrentado una discriminación arraigada, persistente, en los diferentes aspectos de la sociedad. Esta exclusión ha estado respaldada e incluso justificada por interpretaciones culturales, religiosas, sociales en textos de creencias tradicionales. Al respecto, Mendoza (2017) indicó que:

> En un pasado existió una jerarquía de género, otorgador en los hombres estableciendo autoridad sobre las mujeres. Este precepto influyo en la percepción del tratamiento de los hombres hacia las mujeres impactando minorativamente su participación en diversos ámbitos políticos, culturales, sociales e históricos (p.88).

Por tanto, las mujeres están presentes en numerosos roles, posiciones de importancia, su visibilidad real ha sido sistemáticamente opacada. Esta invisibilidad se manifiesta en la falta de reconocimiento, en la exclusión de sus nombres de los registros históricos. También, la visibilidad de una mujer está condicionada por normas, estereotipos establecidos por la sociedad dominada por hombres. Este fenómeno de invisibilización ha generado en las mujeres a no ser reconocidas por sus logros o contribuciones en los diversos ámbitos educativos.

Como ejemplo ilustrativo, a esta discriminación histórica, se destaca la figura de Luisa Cáceres de Arismendi, mujer valiente que desafió y contradijo las normas sociales de su época,

destacándose como luchadora del proceso de la independencia de Venezuela. También, a parte de su acción heroica en la historia se ha tendido a obviar otros aspectos importantes, como fue el educativo, sustentado en la huella del pensamiento libertario, representativo, no solo desarrollado en los hombres y de igual manera, ejercido por las mujeres. Por tanto, las féminas son relevantes, sin embargo, han sido relegadas a un segundo plano, a pesar de las contribuciones significativas que han dejado en transformación de la sociedad actual. Según Núñez (2016) refiere que:

> En consecuencia, la discriminación de género ha sido una constante en la historia, marcando la invisibilización de las mujeres, minimizando así sus logros. Esta situación se refleja en la historiografía tradicional, excluyente de las mujeres de la narrativa histórica principal. Es crucial romper con esta percepción para reconocer la importancia de las mujeres, como Luisa Cáceres de Arismendi, en la historconstructora de la sociedad. Su obra, deben ser visibilizadas, valoradas para lograr una representación equitativa en todos los ámbitos de la vida, más aún en la práctica educativa docente (p. 86).

En el mismo orden de ideas, en el caso particular de la Unidad Educativa Privada "Corazón de Jesús", institución educativa ubicada en el municipio Bermúdez del estado Sucre, Según el Manual del proceso educativo de la Unidad Educativa "Corazón de Jesús" (2023) señala; "el ejercicio de la labor docente se basa en métodos de enseñanza fundamentada en la historia de próceres hombres independentista fortalecidas en la comprensión lectora" (p. 44). Por tal motivo, se quiere promover al teatro de aula como estrategia didáctica, centrada en la lectura de una narrativa histórica convencional, contribuyente en visibilizar a las mujeres de la historia patria. Igualmente, estimular la lectura y por tanto mejorar la comprensión lectora para que no sea parcial ni sesgada al pasado histórico de héroes masculinos. También, incluya las heroínas femeninas independentistas que han aportado con sus actitudes buenas acciones. En este sentido, Asociación venezolana de mujeres (2024). Señala:

> En el contexto local educativo, la enseñanza de la historia suele seguir siendo un patrón tradicional basado en la presentación de hechos sobre personajes varoniles históricos a través de libros de texto. Por ello, estos materiales educativos a menudo reflejan una perspectiva histórica centrada en los logros, acciones de figuras masculinas prominentes, obviando la relevancia e importancia de las mujeres cruciales en la independencia que construyeron regiones y hasta naciones (p. 78).

Por lo que, se conoce que existieron mujeres maravillosas que merecen ser tomadas en cuentas, en dar a conocer cual fueron sus hechos y los aportes de estos más relevantes hacia la sociedad. En este caso, la Asociación venezolana de mujeres (2024) refiere:

> Luisa Cáceres de Arismendi merece un lugar destacado en la enseñanza de la historia porque ella refleja el perfil como la identidad típica de la mujer valiente venezolana, que fue madre, esposa, con ideales cónsonos de luchar por su familia y por su patria, sin tener miedo de perder su paz, proyectos y libertades, que dio el todo por lo todo. Sin embargo, los historiadores e instituciones educativas no hacen inclusión alguna de sus historias en los libros de texto escolares, tampoco un enfoque pedagógico y didáctico prometedor de una representación equitativa, que indique la contribución de esta mujer en la independencia, moral, ética, valores y principios en la identidad del estudiante ante los principios y valores familiares como patrios que se deben usar para defender la patria ante una adversidad (p. 66).

Por ello, es imperativo abogar por un cambio en la forma de enseñar la historia en la Unidad Educativa Privada "Corazón de Jesús" y en instituciones educativas similares, ya que son muchos los niños y niñas con deficiencias lectoras por tanto, ser estimulados para así incorporar en los enfoques pedagógicos y didácticos, más sensibilidad, exclusividad e inclusividad del género femenino, en reconocimiento y destacamento de la labor de las mujeres en la historia

venezolana, específicamente en la independencia de Venezuela.

En tal sentido, se quiere integrar la vida y obra de las mujeres independentistas en el plan de estudios y en las metodologías de enseñanza para enriquecer la comprensión lectora como histórica en los estudiantes. También promover la equidad de género y la valoración de las contribuciones de las mujeres en la sociedad. Este enfoque contribuirá a la formación de ciudadanos informados, pensantes, críticos, conscientes de la diversidad y complejidad de la historia de Venezuela, permitiendo así una construcción de identidad nacional de una forma más completa y precisa en el ciudadano.

A todas estas, en el contexto educativo de la Unidad Educativa Privada "Corazón de Jesús", durante el periodo académico 2023-2024, se trata de promover la implementación del teatro de aula como una fuerte estrategia didáctica de la educación primaria para dar a conocer a través del incentivo y fortalecimiento de la comprensión lectora , la vida y obra de Luisa Cáceres de Arismendi y fomentar así, el entendimiento profundo de la mujer venezolana en su vida, legado y sacrificios en la lucha por la familia e independencia de Venezuela.

En función a lo antes referido, se considera el teatro, como forma de expresión artística y cultural, el cual proporciona un espacio único en los estudiantes, debido a que pueden conectarse emocionalmente por la lectura con la historia y los personajes, permitiendo así una comprensión lectora más enriquecedora de los desafíos y logros de las heroínas, en especial de Luisa Cáceres de Arismendi. Al utilizar el teatro como medio, los estudiantes tienen la oportunidad de encarnar a personajes históricos, comprender sus motivaciones, luchas, triunfos y experiencias, abrir brechas hacia la creatividad e imaginación.

En pocas palabras, el teatro de aula se presenta como una estrategia didáctica altamente efectiva por medio de la lectura en voz alta para exaltar con fluidez y mejor vocabulario la vida y obra de Luisa Cáceres de Arismendi en la Unidad Educativa Corazón de Jesús, período académico 2023-2024. Al utilizar esta forma de arte, se puede lograr una comprensión más profunda y emocional de su contribución a la independencia de Venezuela, en los niños y niñas de 9 a 10 años cursantes del cuarto grado, promoviendo así en ellos el reconocimiento y la valoración de su legado en la construcción de la identidad nacional a través del estimulo de la lectura, y específicamente mejorar la comprensión lectora.

Por todo lo antes expuesto se plantea promover el teatro de aula como estrategia didáctica para la educación primaria en exaltar de manera significativa y emocional por la lectura la obra y legado de Luisa Cáceres de Arismendi en la Unidad Educativa Privada Corazón de Jesús. Carúpano. Estado Sucre. Periodo escolar 2023-2024.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Cabe destacar, que la educación primaria está considerada como un trecho tanto obligatorio como gratuito de los estados con base de garantizar el derecho al estudio a los niños, niñas incluyendo adolescentes, es decir, parte desde la infancia temprana hasta la totalidad de la adolescencia. En pocas palabras, en ese periodo se enseña al niño a desarrollar habilidades consideradas indispensables en preparación a su edad adulta a objeto de desempeñarse de forma efectiva en la sociedad, con una buena preparación, en pocas palabras, sustentarse como también mejorar su calidad de vida. Según Castaño y Valencia (2017) al respecto señala;

> La expansión de la cantidad de años en educación es obligatoria en la región, por tanto, ha sido notable en las últimas tres décadas. Durante los años noventa, varios países introdujeron la obligatoriedad de uno o más años del nivel inicial como desde la secundaria. Con respecto al marco normativo, programático, todos los países de la región cuentan con leyes generales reguladoras de la educación básica a nivel nacional, en muchos casos con planes orientados hacia su funcionamiento. En casi la totalidad de los países, durante los últimos 20 años se realizaron actualizaciones de normativas en los sistemas escolares (p.1)

Por ellos, de esta manera es conveniente el papel del estado para garantizar un conjunto de disposiciones legales en la búsqueda de asegurar las condiciones de la educación recibida por los niños, con calidad e incluya normas en el área del diseño curricular, formación del docente, mediaciones del aprendizaje, innovación pedagógica, clima institucional, incorporación de nuevas tecnologías e infraestructuras escolar.

Así mismo se busca en la educación sea

mejor en los basamentos legales a nivel mundial por el bien de la humanidad. Por lo que, las obligaciones deben ser protegidas, respetadas, en el cumplimiento de ser efectivo con énfasis en todo ser humano en el derecho a la educación, sin discriminación, pueda lograr una mejor calidad de vida. Otro aspecto, es la participación de las organizaciones, la familia dentro del ámbito educativo de forma democrática, participativa, protagónica, en busca de mejorar la calidad educativa de sus progenitores en todos los ámbitos de su vida más aun en el proceso de promoción y comprensión lectora.

En este caso, la promoción a la lectura tiene como objetivo captar el interés de un grupo mediante el uso de textos en distintos formatos, así como aportar a la sensibilidad artística y la posición crítica y creativa a partir del trabajo con recursos literarios. Para este planteamiento, es necesario que se proponga la formación de un círculo de lectura, en donde se considera como actividad central el acto de leer, la identificación de los intereses de las alumnas y los alumnos de un determinado grupo y la comprensión que se obtiene al prestar atención a los comentarios y respuestas a los distintos textos que comparten los demás, para así promover nuevas lecturas (Aguayo y Casali, 2016).

Sin embargo, Feito Alonso, (2008), señala que:" la competencia lectora, es viable para comprender, utilizar y reflexionar sobre cualquier texto escrito" (p. 67). Por tanto, por medio de este puedan alcanzar los propios objetivos por medio de la subjetividad, desarrollando de esta manera conocimiento, y otras competencias que permiten participar en la sociedad.

También, para García, Areválo y Hernández (2012), "la competencia de comprensión lectora en la actualidad asume diversas concepciones complejas y multidimensionales, las cuales asumen que comprender implica conocer y saber utilizar de manera autónoma un conjunto de estrategias cognitivas y metacognitivas" (p. 98). Por ello, que permitan procesar los textos de manera diversa, en función de los objetivos que orientan la actividad del lector.

En vista a ello, de esta se precisa la señalada por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2006), al referir que: "la comprensión lectora es la capacidad de comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y potencial personal que favorece al lector o estudiante su accionar en contextos de sociedad" (p. 35).

Por lo que, esto significa que la lectura no solo implica hacer el acto individual de la comprensión, sino que se extiende hasta el momento en que es leído y socializado con otras personas, por ello, se puede entender como una práctica social hacia el conocimiento de la historia de un contexto o personaje.

Cabe resaltar, que en la historia de Venezuela ha sido influyente la figura importante y relevante solo de los hombres independentistas como el padre de la patria Simón Bolívar, el Gran mariscal de Ayacucho Antonio José de Sucre, el General José Antonio Páez, entre otros, que lucharon por la libertad de Venezuela. Sin embargo, también existen mujeres que contribuyeron en la independencia venezolana y que su obra, vida, legado sigue como ejemplo en la vida e identidad de cada venezolano.

Respecto al teatro infantil como una estrategia didáctica para los niños, Saro (2015) plantea las semejanzas que hay entre el teatro y el juego en los niños, destacando su "papel fundamental en el desarrollo cognitivo, social y emocional del ser humano, y que es esta actividad lúdica la que desencadena los primeros aprendizajes en los niños" (p.16). Al representar teatralmente a personajes ficticios, el estudiante puede hacer una autoevaluación que le permite conocerse más a fondo, exteriorizar emociones que se dificulta expresar. La experiencia del teatro brinda independencia, autonomía, creatividad, entre otros aspectos. Además, la interacción al crear una producción teatral, permite a la persona mantenerse en contacto con su entorno, socializar sus ideas y trabajar en grupo para llevar a cabo la puesta en escena en unción de un aprendizaje colaborativo.

Debido a que, el aprendizaje colaborativo tiene un enfoque socio-constructivista que trata sobre trabajos en los cuales todos los estudiantes intervienen de manera participativa durante la producción de aprendizaje escolar dentro o fuera del aula. Se entiende que en este se puede tener roles dentro del proceso, pero sin abandonar la idea de contribuir con los compañeros en los trabajos asignados.

Según Roselli (2016), "El aprendizaje colaborativo involucra también al docente y, en general, a todo el contexto de la enseñanza" (p.224). Para un buen desarrollo de la actividad es necesario que el docente se encuentre activo en cada uno de los ejercicios que se realicen tomando el rol de guía. Cada aprendizaje debe tener un propósito, alcanzar destrezas con criterio de desempeño y que exista una interacción de calidad, siendo un paso indispensable para que se genere inclusión educativa en el aula,

sustentada en una teoría que la fortalezca en el desarrollo de sus etapas.

En el caso de la teoría de la intersubjetividad en la educación: Lev Vygotsky, en el escenario educativo, está presente en las aulas, pero no es tomada en cuenta ni reforzada, puesto que, los estudiantes al momento de colaborar en un proyecto o actividad están en una constante reciprocidad. En la intersubjetividad la comunicación, sea cual fuere, es el acto más importante, ésta se produce relacionándose o conectando de forma indirecta los rasgos culturales, formas de pensar, gustos, etc., de los sujetos que se encuentran en un entorno: poco a poco se va produciendo vínculos afectivos entre ellos. Desde el enfoque neo-vygotskiano, Roselli (2016) plantea que "La construcción intersubjetiva en colaboración reside en los importantes logros y progresos cognitivos individuales que se derivan" (p.227).

En vista a ello, al trabajar de forma grupal, no solo se evidencia logros cognitivos, sino que la interacción entre pares da respuesta positiva a una inclusión educativa de calidad: conocer a otras personas con diferentes ideologías y creencias propias, hace que nuestra zona de confort crezca, se alimente de la variedad y la diferencia. Mientras más conocemos y entendemos, nos volvemos más abiertos y respetuosos a las diferencias. Roselli (2016) señala cuales son los beneficios que produce la intersubjetividad en la educación: "El andamiaje y la ayuda mutua, la estimulación recíproca, la ampliación del campo de acción o de representación, la complementación de roles y el control inter-sujetos de los aportes y de la actividad" (p.227). Por tanto, para obtener los beneficios de la intersubjetividad, implica tener al profesor como un guía que aporta a la construcción de conocimientos hasta que sus alumnos puedan tomar control en sus conceptos.

Entonces, el docente los dirige para que alcancen sus logros cognitivos, de esta forma el docente se involucra enseñando, guiando y aprendiendo; el docente debe estar muy preparado para poder ayudar al estudiante, pero esto no le exime de ser un agente mediador del conocimiento. En fin, la intersubjetividad entre estudiante-estudiante, ocurre mediante el aprendizaje de pares, las actividades grupales fueron necesarias para crear un escenario en el cual interactuaron cada estudiante con sus emociones, afectos, diferencias, respeto, empatía, motivaciones, metas y logros.

Por tanto, el teatro es un área que cuenta con los medios para construir la intersubjetividad dentro y fuera del aula; el arte nos muestra distintos caminos para expresar lo que sentimos, y el teatro es una disciplina artística que ocupa un lugar en los contenidos curriculares, que puede ser utilizada como una estrategia didáctica activa inclusiva, procurando los beneficios que propone la teoría de la intersubjetividad.

Finalmente, la educación primaria, se relaciona con la comprensión lectora como eje vital para los aprendizajes significativos de los niños y niñas, en la implicancia de la Competencia lectora y competencia curricular en función de la Promoción de la lectura en sus modalidades y características relacionándolos con los aspectos generales de las heroínas venezolanas, en especial, Luisa Cáceres de Arismendi. Con base, a el teatro como estrategia didáctica, haciendo alusión de lo que es el teatro como didáctica, en otras palabras, como la estrategia didáctica desde el teatro de aula como juego, fundamentado en el aprendizaje colaborativo y la pedagogía del teatro que a su vez en conjunto se sustentan en la teoría de la intersubjetividad en la educación Lev Vygotsky. (Espitia 2014),

III. ABORDAJE METÓDICO

En este caso, el paradigma es el sociocritico con un enfoque cualitativo, bajo el método de investigación acción participante, cuyo tipo de investigación es el de campo por centrarse en comprender la realidad desde los significados de los participantes. Macazaga et al. (2014) dice: "porque estudia sus creencias, intenciones, motivaciones y como también otras características propias del proceso educativo no observables directamente ni susceptibles de experimentación" (p.98). En pocas palabras, se enmarca en un tipo de estudio que se suscribe directamente con la realidad de los sujetos.

No obstante, el diseño del presente estudio fue descriptivamente basado en el presentado por Guevara et al (2020) quien considera a la investigación acción a partir de las siguientes fases: 1.- Identificación inicial de un problema, tema o propósito sobre el que indagar (analizar con cierto detalle la propia realidad para captar cómo ocurre y comprender por qué). 2.- Elaborar un plan estratégico o diseño razonado de actuación (crear las condiciones para llevarlo a la práctica y realizarlo), 3.- Controlar el curso, incidencias, consecuencias y resultados de su desarrollo. 4.- Reflexionar crítica mente sobre lo que sucedió, intentando elaborar una cierta teoría situacional y personal de todo el proceso.

En consecuencia, se presentó el diseño seguido de la aplicación o ejecución y su evaluación o valorización, tal como se establece de la investigación acción. Con unos sujetos traducidos en una unidad social de dieciséis estudiantes de 9 a 10 años y un docente.

En función a las técnicas de recolección de datos e información, comprenden los procedimientos y actividades que le permiten al investigador obtener la información necesaria que dará respuesta a su objeto de investigación. Arias (2012), la técnica la define:

> El procedimiento o forma particular de obtener datos o información y esta se aplica a través de un instrumento de recolección de datos el cual es un recurso, dispositivo o formato, que se utiliza para obtener, registrar o almacenar información (p. 67).

En resumen, las técnicas de campo utilizadas para recolectar la información fueron: Primero, las técnicas basadas en: la observación participante. Segundo, las técnicas basadas en la conversación: la entrevista. Y tercero, el análisis de documentos: libros, revistas y fotografías. En pocas palabras, en la observación, entrevista, análisis de documentos y las fotografías; como instrumento empleado; una guía de observación, guía de diario de campo y dos guiones de entrevistas dirigidos a un docente y a dieciséis estudiantes de cuarto grado de educación Básica Primaria.

Finalmente, en la revisión de los instrumentos, se tuvo la validez de contenido, la cual se realizó mediante el juicio de tres expertos docentes de educación superior, con formación en la enseñanza quienes por medio de una rúbrica contentivas con el abordaje de cada instrumento se validaron con la utilización y manifestación de los profesionales antes referidos. En función, a las categorizaciones extraídas de los objetivos planteados.

IV. REFLEXIONES FINALES

En los ámbitos de comprensión lectora y de expresión artística cultural e histórico de Venezuela en relación a los personajes heroicos femeninos, en particular Luisa Cáceres de Arismendi. A través de la efectuación de la propuesta se destacó que las actividades empleadas para la estimular la lectura por medio del teatro son fundamentales, en vista de que los estudiantes perdieron el miedo al expresarse de manera abierta, mostrando seguridad de hablar, participar y ejecutar cada actividad, lo que permitió fortalecer la fluidez de pronunciación, corrección, precisión, entonación, dicción, seguridad, disposición, interpretación, retención, organización y vocabulario.

Por tanto, en análisis de la comprensión lectora y el teatro de aula en la Educación Primaria. Se destaca a la autora Novoa (2014), porque considera en mencionar que la comprensión lectora es una capacidad comunicativa que no solamente hace referencia a la pronunciación y a la gramática, sino más bien debe ser trabajada de manera dinámica para crear gratos conocimientos a través de la experiencia, además el contexto influye en las habilidades lingüísticas del estudiante. Sin embargo, se tomó en cuenta las opiniones de diferentes autores que comentan sobre diferentes formas de expresarse y la importancia del teatro en la Educación básica; siendo está una estrategia lúdica, donde los infantes puedan desarrollar diferentes habilidades y experiencias.

También, la comprensión lectora en los estudiantes de 9 a 10 años se valorizó mediante las técnicas observación y la entrevista, focalizados en los estudiantes y la docente, de las cuales, y como resultado más representativo se resalta que al inicio de esta investigación la comprensión lectora de los estudiantes se encontraba obstaculizada. Se considera que la causa de ello fue la poca estimulación de la lectura y la escasez de estrategias lúdicas, lo que dificultaba a expresarse y establecer una conversación clara precisa al momento de referir algo importante sobre algún personaje.

De la misma manera, se construyeron actividades basadas en el teatro que contribuyan a la comprensión lectora en los estudiantes de 9 a 10 años del cuarto grado, para la elaboración del diseño se trabajó en torno a las variables de la comprensión lectora y teatro. Además, se tomó en cuenta dos ámbitos del Currículo de Educación Primaria (2024) tales como: ámbito de comprensión lectora y ámbito de expresión artística.

Por otro lado, se consideró el eje de igualdad de inclusión, dado que en la población estudiada un estudiante presenta necesidades educativas especiales. Seguido a esto, se diseñaron seis actividades con la finalidad de que los educandos desarrollen sus destrezas y habilidades creando un aprendizaje significativo, por lo que el teatro fue la estrategia principal en la estruc-

tura de dichas actividades, asimismo se trabajó la imaginación, imitación y dramatización, que permitió expresarse de forma verbal y no verbal en función a la vida y obra de Luisa Cáceres de Arismendi.

Por lo que, en las actividades diseñadas que se basaron en el teatro y contribuyeron a la comprensión lectora de los estudiantes. Dentro del proceso de ejecución de las seis actividades, se observó una participación dinámica y una comprensión clara al realizar cada actividad relacionada con los personajes heroicos.

En vista a ello, las actividades de teatro de aula como juego aportaron de manera significativa a la comprensión lectora de los dieciséis estudiantes, debido a que mejoraron su fluidez de pronunciación, corrección, precisión, entonación, dicción, seguridad, disposición, interpretación, retención, organización, como también al expresarse demostraron seguridad y confianza. Esto se pudo evidenciar mediante los instrumentos de evaluación a través de la guía de entrevista a la docente donde enfatizó que, si las actividades hubieran sido empleadas al inicio del año lectivo, se hubiese obtenido mejores resultados, también la guía de observación durante la aplicación de la propuesta con los educandos.

Con base a los sustentos de la investigación, el teatro de aula como juego es una estrategia innovadora que permite contribuir a la lectura, en pocas palabras, a mejorar la comprensión lectora de los educandos, en el sentido de fortalecer sus habilidades y conocimientos, como también los valores del amor, la responsabilidad y la valentía, que puedan poner en práctica en un futuro.

En síntesis, el teatro de aula como estrategia didáctica se hace importante porque permite abrir una brecha de la socialización para así contribuir a la comprensión lectora en los estudiantes del aula de Educación Primaria, sobre la vida y obra de personajes heroicos de la independencia venezolana. Por tanto, se hace considerable por los docentes en función de emplearlo en sus clases con la finalidad de lograr un desarrollo integral y óptimo en el aprendizaje de los estudiantes.

REFERENCIAS

Arias, F. (2012) El `Proyecto de Investigación. Venezuela. Espíteme.
Aguayo, M. & Casali, C. (2016). Cómo Fomentar la Lectura a través del Teatro: Herramientas para el Docente. Chile: Ministerio de Educación.
Asociación venezolana de mujeres. Fundada en 1936. (20 de abril de 2024). https://asociacionvenezolanademujeres.com.ve/heroinas-venezolanas/
Castaño, D. y Valencia, J. (2017). El teatro como herramienta didáctica para la interacción educativa de personas con discapacidad auditiva en el aula multi-grado en la institución educativa Francisco Luis Hernández Betancur [Trabajo de Grado, Universidad Pontificia Bolivariana de Colombia]. UPB. https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/3693
Delgado, M. y Humm, D. (2017). Las artes escénicas y el empoderamiento de jóvenes discapacitados. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social, (30). https://gredos.usal.es/handle/10366/139967?locale-attribute=it
Espitia, E (2014). Los factores determinantes de la comprensión lectora; el propósito de la lectura es la comprensión: Motivación Intrínseca, Autoestima, Rendimiento académico
Feito, A. (2008). Competencias Educativas. Hacia un aprendizaje genuino. Redined. ED
García, M., Arévalo, M. y Hernández, C. (2012), La comprensión lectora y el rendimiento escolar. Cuadernos de Lingüística Hispánica.
Guevara, G., Verde soto, A. y Castro, N. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas y de investigación-acción). RECIMUNDO: Revista Científica de la Investigación y el Conocimiento, 4(3), https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7591592
Hervitz, S. (2017). El teatro como apoyo inclusivo para la atención a la diversidad. Mamakuna, (5). https://revistas.unae.edu.ec/index.php/mamakuna/article/view/192
Macazaga, A., Vizcarra, M. y Rekalde, I. (2014). La Observación como estrategia de investigación para construir contextos de aprendizaje y fomentar procesos participativos. Educación XX1, 17(1). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=70629509009
Manual del proceso educativo de la Unidad Educativa “Corazón de Jesús” (2023). Carúpano. Estado Sucre.
Mendoza, J. (2017). Sobre teatro y lo indefinible: Una perspectiva sobre la des-limitación del teatro. RICSH Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas, 6(12). https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=503954320012
Ministerio de Educación. (2014). Currículo de Educación Primaria. Venezuela: Ministerio del Poder Popular Para la Educación.
Núñez (2016). La discriminación de género. Editorial Ymku. Colombia.
Novoa, E.(2014).Expresión oral y dramatización: propuesta de intervención para alumnos de tercer ciclo de primaria. Unir.
Organización para la Cooperación y el desarrollo económico (OECD) (2006), La comprensión de lectura es la capacidad, para identificar ideas y argumentos. El programa PISA de la OCDE. Qué es y para qué sirve – OECD
Roselli, N. (2016). El aprendizaje colaborativo: bases teóricas y estrategias aplicables en la enseñanza universitaria. Propósitos y Representaciones, 4 (1). https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5475188
Saro, J. (2015). Teatro: camino hacia la educación inclusiva. [Trabajo de Titulación previo a la obtención de la Licenciatura para Maestro en Educación Primaria. Universidad de Cantabria]. https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/6611/SaroSantamariaJoseLuis.pdf?sequence=1

TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN EN LA GESTIÓN ADMINISTRATIVA DEL AULA DE EDUCACIÓN PRIMARIA.

Mariuxi Nieva
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
marnieve1930@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 430 - 441
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Esta investigación en fase de desarrollo radica en la importancia del uso adecuado de las TIC para facilitar el trabajo pedagógico y de desempeño administrativo que obedecen a la función docente como gestor en el aula. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Gestión Administrativa del Aula de Educación Primaria. Entre los referentes teóricos se precisa a Cabero y Ruiz (2017), Berritzegune y Eusko (2012) y Perxachs (2022), contrastando que las TIC son una de las variables claves de la sociedad del conocimiento, que no solo ayuda al aprendizaje del estudiante, también está al servicio de la planificación docente a través de herramientas y plataformas digitales que promueven la gestión en aula y por ende la gestión administrativa del desempeño docente. La metodología utilizada se enmarca en el Paradigma Sociocrítico, sustentado en el método de Investigación Acción Participativa. Del análisis y discusión teórica se centra que desde un enfoque constructivista la progresión del conocimiento en materia de tecnología e información potencia la eficiencia pedagógica en cuanto a planificación, organización y control, en tal sentido, tener a la mano Classroom, Canvas, Moodle, uso de la IA, organizadores digitales, servicios de asesoría entre otros que conformen las Tic permite una mejor gestión. Dichas funciones presentan respaldo legal según normativas legales de la profesión docente, por lo tanto, valerse de herramientas tecnológicas descentraliza el acompañamiento docente que sintetiza un bucle que retroactúa constantemente con las acciones de aprendizaje y el subsistema respectivo. En conclusión, la gestión en el aula de educación primaria afirma la indispensabilidad de las herramientas digitales, por lo tanto, los gestores dependientes de las estructuras organizativas serán los garantes del proceso.

Palabras clave: *tecnología de la información y comunicación-gestión en el aula-educación primaria.*

INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE ADMINISTRATIVE MANAGEMENT OF THE PRIMARY EDUCATION CLASSROOM

ABSTRACT

This research focuses on the importance of the proper use of ICTs to facilitate the pedagogical and administrative work that accompanies the teacher's role as a classroom manager. The objective of this article is to reflect on Information and Communication Technologies (ICTs) in the Administrative Management of the Primary Education Classroom. Among the theoretical references, Cabero and Ruiz (2017), Berritzegune and Eusko (2012), and Perxachs (2022) are specified, contrasting that ICTs are one of the key variables of the knowledge society, which not only aids student learning, but also serves teaching planning through digital tools and platforms that promote classroom management and, therefore, the administrative management of teacher performance. The methodology used is framed within the Sociocritical Paradigm, supported by the Participatory Action Research method. From the analysis and theoretical

Key words: *information and communication technology - classroom management - primary education.*

discussion, it is clear that from a constructivist perspective, the progression of knowledge in technology and information enhances pedagogical efficiency in terms of planning, organization, and control. In this sense, having Classroom, Canvas, Moodle, the use of AI, digital organizers, and advisory services, among others that make up the ICT, at hand allows for better management. These functions are legally supported by the legal regulations of the teaching profession. Therefore, the use of technological tools decentralizes teacher support, synthesizing a loop that constantly feeds back into learning actions and the respective subsystem. In conclusion, classroom management in primary education affirms the indispensability of digital tools; therefore, managers dependent on organizational structures will be the guarantors of the process.

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA GESTION ADMINISTRATIVE DES CLASSES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

Cette recherche en cours se concentre sur l'importance d'une utilisation appropriée des TIC pour faciliter le travail pédagogique et administratif qui accompagne le rôle de l'enseignant en tant que gestionnaire de classe. L'objectif de cet article est de réfléchir aux technologies de l'information et de la communication (TIC) dans la gestion administrative des classes du primaire. Parmi les références théoriques, Cabero et Ruiz (2017), Berritzegune et Eusko (2012) et Perxachs (2022) sont cités, confirmant que les TIC sont l'une des variables clés de la société du savoir, qui non seulement facilitent l'apprentissage des élèves, mais servent également la planification de l'enseignement grâce à des outils et plateformes numériques qui favorisent la gestion de classe et, par conséquent, la gestion administrative de la performance des enseignants. La méthodologie utilisée s'inscrit dans le paradigme sociocritique, basé sur la méthode de recherche-action participative. L'analyse théorique et la discussion montrent que, d'un point de vue constructiviste, la progression des connaissances en technologie et en information améliore l'efficacité pédagogique en termes de planification, d'organisation et de contrôle. Ainsi, la disponibilité de Classroom, Canvas, Moodle, l'utilisation de l'IA, d'organisateurs numériques et de services de conseil, entre autres, intégrant les TIC, permet une meilleure gestion. Ces fonctions sont juridiquement encadrées par la réglementation de la profession enseignante. L'utilisation d'outils technologiques décentralise ainsi le soutien des enseignants, créant ainsi une boucle qui alimente en permanence les actions d'apprentissage et le sous-système concerné. En conclusion, la gestion des classes du primaire confirme le caractère indispensable des outils numériques ; les gestionnaires, dépendants des structures organisationnelles, seront donc les garants du processus.

Mot clefes:
technologies de l'information et de la communication - gestion de classe - enseignement primaire.

I. INTRODUCCIÓN

La globalización heredada del siglo XX, se ha caracterizado por diversos acontecimientos tecnológicos que han generado nuevos paradigmas y han moldeado las perspectivas que exigen las dinámicas socioculturales de la sociedad de la información y el conocimiento, propiciando el desarrollo de una educación adaptada a esta nueva realidad. En este sentido, la educación debe enfrentar, comprender y aplicar las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC), como eje curricular cuya cobertura impregne a todos los sistemas educativos para estar a la par de los cambios mundiales, evitando sumergirse en el atraso.

Dentro de este contexto, el Instituto de Estadística de la UNESCO en su informe sobre el uso de TIC en la educación publicado en el año 2013, declara que desde el inicio del milenio se han hecho grandes esfuerzos por acordar políticas en la incorporación de estas tecnologías como parte de la reforma y renovación educativa, un ejemplo de ello, es la meta mencionada en el Plan de Acción de la Cumbre Mundial sobre la Sociedad de la Información (CMSI) celebrada en 2003 y 2005 donde se establece utilizar las TIC para conectar las escuelas y adaptar todos los programas de enseñanza.

Las tecnologías de la información y comunicación (TIC), el término TIC surge como convergencia tecnológica de la electrónica, el software y las estructuras de las telecomunicaciones, tienen como elemento clave los procesos de información y las comunicaciones y que desde el enfoque educativo ha sido una herramienta que facilita los de aprendizaje que aplican los docentes en la praxis pedagógica. Cabe agregar que el proceso educativo a nivel mundial, las necesidades formativas de los docentes, está requiriendo la creación de nuevas redes y formas de acceso a la enseñanza. En este sentido, las tecnologías se están convirtiendo en una de las estrategias empleadas para ello; una de las principales preocupaciones y temas de estudio es la relación entre ellas y el docente.

De acuerdo a lo planteado, la relación docente y TIC han sido existido siempre, pero el problema radica en las formas poco adecuadas en uso y acceso a las mismas, que no incide en los procesos pedagógicos solamente, también las implicaciones administrativas que conlleva el quehacer docente, es por ello que, la educación viene confrontando una situación problemática reflejado bajos niveles de apropiación de las TIC por parte de los docentes debido a diversos factores, el Instituto de Estadística de la UNESCO en su informe sobre el uso de las TIC en educación referido a América Latina y El Caribe (2013) señala que la proporción de docentes calificados en el uso de las mismas es baja, donde menos del 10% de la fuerza laboral docente de primaria está calificado para hacerlo (p.26).

Asimismo en el año 2024, la UNESCO en el marco del proyecto "Empoderamiento de la Educación en Uzbekistán: Aprovechamiento de las TIC y el Aprendizaje Digital para Resultados Educativos Inclusivos y de Alta Calidad" aplicó una encuesta a más de 4000 docentes donde se evidenció que solo un tercio de los docentes utiliza algunas herramientas y plataformas en líneas como Google, Classroom, Moodle, Canvas, igualmente con debilidad en el uso adecuado de la inteligencia artificial para planificar e impartir clases. De allí se reflexiona que, en medio de un hecho trascendental de las TIC y las nuevas herramientas, se marca una brecha que debilita las funciones docentes en la actualización de competencias, que no están directamente relacionadas al acceso, sino al uso correcto de las mismas y la vinculación pedagógica administrativa para gestionar aprendizajes y cumplir con exigencias en la planificación, organización y control de la praxis docente.

De esta forma, el impacto de las TIC en la educación supone un cambio estructural del sistema educativo que abarca, entre otros aspectos, la adquisición de recursos tecnológicos adecuados, el proceso de formación y capacitación docente para su aplicación, cambios en el uso de estrategias como el uso de la herramienta en la organización del trabajo académico. Los centros educativos demandan el uso de la TIC para mejorar sus procesos y hacer que el entorno de trabajo sea más eficiente y al mismo tiempo amigable con una cultura abierta debido a la implementación de estrategias innovadoras, especialmente en la gestión de la información.

En este orden de ideas, de Carneiro y otros 2021 (ciitado en Sandoval 2022) se contextualiza que las TIC no solo son herramientas para el aprendizaje, sino que aporta administrativamente, porque la gestión en el aula es un competencia más en el docente como instrumento de gestión para organizar horarios, expedientes y carpetas de los estudiantes, comunicaciones con los representantes, articulación con otras áreas entre otros, que hacen de control administrativo que puede simplificarse con las sistematización que aporta el usos de las tic y las herramientas digitales para organizar y evidenciar todos estos procesos de multitareas que lleva un docente en el aula que corresponde a su desempeño docente (p.34)

En este marco, Borrego y otros (2017) considera que las nuevas sociedades, llamadas sociedades del conocimiento y de la información se ve debilitada por la brecha digital y la falta de conocimiento respecto a la tecnología, aunque poseen los recursos tecnológicos se carece de la capacidad de poder convertir dicha información en conocimientos. Por consiguiente, una de las preocupaciones frente a los retos que presentan las TIC, se relaciona con la utilidad que le dan los distintos actores del sistema educativo, ya que diversos planteamientos señalan que, aunque muchas instituciones poseen recursos tecnológicos se ve limitado su incorporación en los pro-

cesos pedagógicos por la falta de conocimientos y manejo.

De este modo, en el caso de Venezuela, aunque el Ministerio del Poder Popular para la Educación ha establecido nuevos lineamientos en cuanto al uso de las TIC a través del Proyecto Canaima para la educación básica, la entrega de laptop a nivel superior y del Decreto 825 de la Presidencia de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en el cual se establece el acceso a internet como política prioritaria, los avances en esta materia no han sido los más satisfactorios, en efecto, un estudio realizados por UCAB entre los años 2021 y 2022 evidencia que de cada diez (10) docentes, tres (3) desconocen como crear o administrar un aula virtual. Este planteamiento reitera que las instituciones educativas venezolanas tanto públicas como privadas, muchos de los docentes permanecen anclados al método tradicional.

Conviene precisar, que de estas realidades donde se desarrolla el contexto problemático, no escapan escuelas del estado Barinas, específicamente, la Escuela Básica Nacional Bolivariana "Ciudad Varyná", ubicada en la Urbanización Ciudad Varyná de la Parroquia Alto Barinas del Municipio Barinas, Estado Barinas, donde se ha observado que a pesar de todos estos esfuerzos realizados no se ha concretado la apropiación de las TIC por parte del personal docente de la institución, entendiendo esto como la capacidad de saber seleccionarlas, diseñarlas, combinarlas y aplicarlas en su espacio de trabajo, lo que ha traído como consecuencia que muchos docentes no tengan las destrezas y habilidades del manejo de las TIC, o sea, no las usan como un medio para promover el desarrollo de experiencias creativas, innovadoras, autónomas y significativas de la información administrativa que debe manejar en el aula y en los diferentes espacios de trabajo.

Esto a su vez genera falta de organización de su trabajo administrativo e impide llevar un control y seguimiento oportuno de la información y que en muchos casos los implementan como medio de distracción y no de apropiación para aplicarlo en su trabajo diario de gestión. En otros casos, se observa la falta de un dispositivo actualizado que les permitan usar herramientas tecnológicas donde el docente pueda desarrollar la habilidad de la práctica en cuanto al manejo de las TIC y el sin fin de alternativas con las cuales podría facilitar su práctica administrativa en el aula.

Es valido decir, que es notorio la poca iniciativa de los docentes para integrar el uso de las TIC, como herramientas diseño y organización de la información del aula obviando su existencia en el emprendimiento de actividades administrativas que debe realizar para el cumplimiento de sus funciones, demostrando los docentes una apatía para utilizar las TIC.

De lo planteado se quiere significar la importancia del uso adecuado de las TIC a través de diversas herramientas que le faciliten el trabajo pedagógico y la rapidez para disponer de información concerniente con competencias de desempeño administrativo que obedecen a la función docente como gestor en el aula, sobre todo con herramientas digitales como nubes o espacios digitales de acceso al docente donde repose información como talleres, actualizaciones, formatos estadísticos, control de carpetas con información de los estudiantes, agendas directas de los padres y representantes así como actas con competencias en diversas situaciones presentadas en el aula.

Es por ello que, el objetivo de este artículo es reflexionar sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Gestión Administrativa del Aula de Educación Primaria en la Escuela Básica Nacional Bolivariana "Ciudad Varyná"., haciendo énfasis en los conocimientos que tienen los docentes sobre el uso de las TIC, de qué estrategias se valen para cumplir con la gestión y las percepciones de su desempeño administrativo.

La importancia radica hacer ver a los docentes la función de este recurso informático para optimizar la eficacia de su aprendizaje, y brindar la oportunidad de obtener un mejor aprovechamiento del tiempo libre y generar un conocimiento de manera activa y consciente del trabajo administrativo dentro y fuera del aula, en cualquier lugar, en cualquier momento y a su propio ritmo. Esta producción intelectual refleja el avance investigativo de las categorías estudiadas sobre las Tecnologías de la Información y Comunicación en la Gestión Administrativa del Aula de Educación Primaria y está estructurada en: introducción, síntesis teórica, síntesis metodológica, análisis y discusión teórica, y conclusiones.

II. SÍNTESIS TEÓRICO

En este apartado se presentan los fundamentos teóricos que proporcionar una base conceptual coherente que permita comprender y analizar las categorías estudiadas. Representan el grupo central de teorías que se utilizan para

desarrollar un argumento. Tiene el propósito de dar a la investigación un sistema coherente de conceptos.

En este sentido, la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL), (2016) refiere que "comprende una revisión de los trabajos previos realizados sobre el problema de estudio y (o) de la realidad contextual en la que se ubica" (p. 34). A continuación, se presentan las categorías de estudio que enmarcan el marco referencial.

Tecnologías de Información y Comunicación

Representan los componentes infointeractivos que se expresan a través de herramientas, recursos, servicios y redes que hacen posible procesar, recopilar, almacenar, presentar y trasmitir los datos en diversos esquemas visuales y auditivos con variedad de propósitos utilizados en contextos de laborales. Cabe destacar las incidencias en el ámbito educativo, donde es pilar fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Las TIC representan un papel importante en la educación, porque se reconstituye en nuevos planteamientos metodológicos, pedagógicos, curriculares y con un nivel organizativo en el campo educativo para el mejoramiento de la calidad, también son un instrumento elemental para la paridad cultural, reflexiva y promotora de una comunidad intercultural, como herramientas notables y eficaces en el proceso de la investigación, asimismo, permiten una gran manejabilidad en cuestión de información, a través de programas y aplicaciones.

Para Cabero y Ruiz (2017), las TIC son una de las variables claves de la sociedad del conocimiento, una necesidad primordial que ira desenvolviendo progresivamente a nivel mundial, empoderando a la sociedad y facilitando su inclusión digital (p.17). En la sociedad digital actual, caracterizada por los cambios continuos y la inmediatez, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) se convierten en un elemento fundamental para la transformación pedagógica y metodológica en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tal razón se amplían los componentes que conforman las TIC en el ámbito educativo:

1. *Herramientas educativas Tics:* vienen conformada por el conjunto de dispositivos y plataformas utilizadas por los docentes y estudiantes para apropiarse de la información y potenciar el conocimiento. Es importante reconocer que la comunicación es el eje transversal, por lo tanto, comunicación son esenciales en nuestra vida diaria, se dividen en tres grandes categorías: las básicas, las tradicionales y las digitales. Las herramientas básicas están conformadas por las formas más sencillas de comunicación, siendo la voz y las palabras más importantes. Las herramientas tradicionales están formadas por diversas herramientas como el correo, el teléfono, el fax, la televisión, el cine, los anuncios y las carteleras en vía pública. Las herramientas digitales son herramientas surgidas dentro de la era digital que está vigente desde hace algunos años. El Centro de Estudios Profesional Gema (2023) precisa que las herramientas educativas Tics son "el conjunto de dispositivos y software que facilitan la adquisición, procesamiento, almacenamiento y transmisión de información. Estas tecnologías engloban ordenadores, teléfonos inteligentes, programas, páginas web y más" (p.1). En este orden de ideas, existe una variada gama de herramientas educativas permeadas en software que son utilidad en la praxis docente, entre ellas se menciona las LMS o plataformas de gestión; como classroom, Edmodo, Canvas entre otras. Asimismo, entra en este grupo las herramientas de comunicación sincrónicas como Google meet, zoom y Microsoft team, entre otros. Todas, haciendo uso de laptops, computadoras o Tablet.
2. *Recursos digitales educativos:* se define como temas estructurados o contenidos esquematizados para estudiar o reforzar la enseñanza aprendizaje, en tal sentido, son catálogos infoeducativos en forma d audios, videos e imágenes cuyas presentaciones pueden ser video explicativos de un tema específico o de interés, recursos educativos abiertos, imágenes o ilustraciones interactivas (infografías, mapas conceptuales, libros digitales), aplicaciones interactivas, simuladores e, entre otros. Contextualizando a la Universidad de Navarra (s.f), se agrega que los recursos digitales se caracterizan en formatos digitales, que se puede almacenar y consultar a través de la red o de manera directa. No solo ayuda al aprendizaje del estudiante, también está al servicio de la planificación docente, porque se fija con criterio un determinado objetivo con claras intenciona-

lidades educativas (p.1). Es por ello, que los recursos para el aprendizaje deben acceder primeramente el docente, quien debe estará actualizado y asociado a manejo de recursos, organización, planificación y ejecución de los mismo.

3. *Servicios educativos TIC:* constituye el soporte o apoyo tecnológico educativo que las instituciones o grupos ofrecen a los actores educativos en el proceso de aprendizaje, haciendo uso de recursos, plataformas y herramientas educativas donde el estudiante o docente pueda acceder o recibir aprendizajes o formarse académicamente. Hacerla más accesible y personalizada es el objetivo y están alineados en su gran mayoría a las políticas educativas dependientes de los subsistemas. Esta facilidad o acceso a los servicios en estos entornos promueve el uso de las aulas virtuales, servicio de apoyo estudiantil, videoconferencias, automatización de datos del personal docente, creaciones de correo, manejo de recursos o software educativo, entre otros.
4. *Redes Educativas:* son ecosistemas de conectividad a través de plataformas que poyan los fines educativos para compartir conocimientos, experiencias, recursos, estrategias, que hagan del proceso de enseñanza una red colaborativa entre grupos e instituciones. Las redes educativas son son estructuras intencionales, con intereses y objetivos comunes en la que todos sus miembros tienen la posibilidad de trabajar y responsabilizarse en igualdad" (Berritzegune y Eusko,2012, p.4). Entre los medios para el alcance es necesario el internet educativo, intranet escolar, comunidades virtuales, blogs y redes sociales institucionales. Estas redes educativas se diversifican a través de redes sociales educativas como Edmodo, Brainly, Docsity, Leoteca , entre otras. Asimismo, otras redes de centro educativos que son las que comparten las experiencias pedagógicas, culturales o científicas. Y por ultimo las redes de apto que son las que dan soporte técnico-operativo con respecto a la funcionabilidad optima de las redes educativas, las mismas son de utilidad con un espacio para el desarrollo y la formación de los docentes en las instituciones escolares.

Gestión administrativa del aula de educación primaria

Hablar de gestión administrativa en el ámbito educativo, es transversalizar las ciencias sociales para materializar los procesos de organización, planificación, dirección y control en las instituciones escolares, las cuales siguen una serie de política educativas dependiente de un sistema.

En efecto, las organizaciones educativas cumplen con los procesos administrativos de otras organizaciones, y por ende el docente en su desempeño no puede obviar el conocimiento en su práctica pedagógica e institucional. De acuerdo a Chiavenato, (2004) señala que "Fayol define el acto de administrar como planear, organizar, organizar, dirigir, coordinar y controlar" (p.14), más adelante expresa que "las funciones universales de la administración son: la planeación, organización, dirección y control" (p.15). Por ello, el proceso administrativo considera la administración como una actividad compuesta de ciertas subactividades que constituyen el proceso administrativo único.

Vinculado a lo anterior, se precisa que antes de administrar el aula, el docente debe conocer sus funciones, las cuales son de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza- aprendizaje, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

En este orden de ideas, la gestión administrativa del aula, en el caso del subsistema de educación primaria, dependerá de la capacidad organizativa y pedagógica con miras al cumplimiento cabal de las exigencias académicas y administrativas. En función a esto, Perxachs (2022) opina que la gestión del aula "son todas aquellas acciones y decisiones que toma el/la docente para crear un buen ambiente de trabajo" (p.1). De allí, se hace referencia a la función pedagógica y al grupo de estrategias para facilitar la clase valiéndose de uno de los apoyos más importantes, como es la planificación semanal o quincenal que emerge del proyecto de aula.

De acuerdo a lo anterior, se verifica que al poseer la planificación ya presenta el principal documento administrativo el cual acompaña de asistencias, cuadernos de evaluación y registros varios, en consecuencia constituye gestión administrativa del hecho pedagógico, sin embargo, es necesaria la simplificación de los mismos

cuando el maestro se apropia de la tecnología, es decir, usos de dispositivos y herramientas para mostrar con celeridad o en tiempo real lo que sucede en su práctica diaria, que están alineadas a las exigencias imperantes y aceleradas de las políticas educativas. En este proceso de gestión administrativa intervienen una serie de actores tales como: el directivo como cuentadante ante el ministerio o sistema al cual rinde administrativamente y es el poseedor en la toma de decisiones a través de estrategias de vinculación con las coordinaciones. Asimismo, cuenta con los subdirectores administrativos, que trabaja en estrecha colaboración con el director para garantizar que los procesos técnico- administrativo se desarrollen en concordancia con las políticas del SEB. Se encarga de diagnosticar, planificar, coordinar, controlar y evaluar los procesos técnico-administrativos de la institución.

También forma parte de este grupo de gestores, los subdirectores académicos: es un personal que garantiza que el proceso pedagógico se desarrolle en concordancia con las políticas. El subdirector académico también realiza los procesos de orientación y asesoramiento de la enseñanza con aplicación de los métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos. Además, coadyuva a la formación docente, propiciando espacios para los intercambios de saberes locales y nacionales a través de los colectivos de formación e investigación docente para profundizar y mejorar la práctica pedagógica.

Asimismo, otro de los gestores que garantiza el cumplimiento de la gestión administrativa son los coordinadores pedagógicos; tienen como función principal coordinar el desarrollo de los aprendizajes del área o áreas curriculares afines que están a su cargo, promover y acompañar el fortalecimiento de las capacidades de desempeño pedagógico, acciones de tutoría y de implementación de las TIC en la práctica de los docentes a fin de contribuir a mejorar los aprendizajes de los estudiantes y los resultados educativos.

Teoría del Conectivismo

Es importante resaltar que esta teoría vincula sus preceptos con la era digital y las sociedades del conocimiento, donde la comunicación se diversifica a través de distintas redes comunicativas, ha contribuido a potenciar el conocimiento sin barreras, destacando que la educación es el primer sistema que se apropia del mismo en los procesos de formación. Estos aportes promovidos por Stephen Downes y George Siemens, abren un abanico de para comprender las complejidades presentes en la virtualidad de las redes y en el amplio espacio que simplifica y que diversifica la información, dispuesta a fortalecer el acercamiento de los actores educativos con respecto a la enseñanza y el aprendizaje.

El Conectivismo (Siemens, 2004) apareció como una propuesta confusa y polémica de una nueva teoría de aprendizaje para la era digital. Desde el primer acercamiento "el conectivismo es la integración de los principios explorados por las teorías del caos, redes, complejidad y auto-organización" hasta una definición aparentemente más clara y objetiva. (p.7)

El conectivismo es la aplicación de los principios de redes para definir ambos, el conocimiento y el proceso de aprendizaje. El conocimiento se define como un patrón particular de relaciones en las redes y el aprendizaje como la creación de conexiones y patrones, así como la habilidad para manipular las redes y patrones existentes." (Siemens, 2008): p.65)

Concatenando lo planteado, se enfoca en la inclusión de la tecnología como parte de nuestra distribución de cognición y conocimiento. El conectivismo reconoce que el aprendizaje reside en un colectivo de opiniones individuales. El conocimiento está ahí en cada uno de nosotros y lo que hacemos es buscarlo cuando lo necesitamos a la vez que colaboramos en la construcción del conocimiento de otros, todo esto sustentado en el concepto de redes de conocimiento, sociales de aprendizaje.

En efecto los aprendizajes en educación primaria vienen antecedidos curricularmente por las TICs, de acuerdo con el currículo nacional bolivariano del año 2007 en Venezuela, por tal razón, es un eje integrado obligatorio, en consecuencia, ante los nativos digitales es necesario respaldar la conectividad como una teoría que forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que es evidente en pleno siglo XXI.

Teoría Constructivista

La teoría constructivista postula que el aprendizaje es un proceso que se acrecienta a través de la reinterpretación del conocimiento, es decir, son constructores activos del aprendizaje a través de experiencias previas. Torre y Vidal (2017) señalan que "la teoría constructivista se basa en que el conocimiento es el resultado de un proceso de construcción en el que la persona participa activamente. Piaget da mayor

importancia al proceso interno del razonamiento que a la manipulación externa…" (p.35). Este proceso de construcción del conocimiento es netamente participativo porque el estudiante explora, identifica, define y construye nuevo conocimiento a partir de los contenidos existentes.

Por consiguiente, a teoría constructivista es una corriente pedagógica que apoya al docente a planificar con mayor precisión los contenidos y con mayor amplitud en los procesos de observación y de evaluación, porque considera al estudiante la individualidad de las ideas. Aseveración que se vincula con la realidad de los nativos digitales y estudiantes a corta edad cuyo contacto con diversas herramientas los hace reconocedores de ideas que trascienden de acuerdo a sus edades. Razón por la cual el docente debe estar apropiados no solo de contenidos, sino de la TIC y del grupo de herramientas educativas para dar respuesta al contexto de aprendizaje y tener la celeridad para responder a los procesos administrativos inherentes a sus funciones, en conclusión, no solo el estudiante de primaria construye su proceso de aprendizaje, también lo hace el docente al actualizarse académicamente en la era digital.

III. SÍNTESIS METODOLÓGICA

La metodología representa uno de los aspectos más importantes dentro del proceso de investigación, es un referente fundamental en el dinamismo de todo estudio, es a través de ella, como se consigue una extensa base de fundamentos para explicar los fenómenos estudiados. Es aquí donde el investigador debe prever sus estrategias a seguir para abordar los hechos, es decir para formular el modelo operativo que le permitirá acercarse a su objetivo de estudio y contrastar así la realidad con sus planteamientos.

Para Fidias G, Arias (1999), "la metodología del proyecto incluye el tipo o tipos de investigación, las técnicas y los procedimientos que serán utilizados para llevar a cabo la indagación. Es el "como" se realizará el estudio para responder al planteamiento planteado." (p.45). Bajo esta narrativa este estudio, las reflexiones asentadas en este artículo corresponden a una fase de previa o preliminar del enfoque participativo. Se enmarca en el paradigma sociocrítico y apoyado en el método de investigación acción participativa, en tal sentido, se realiza una reflexión de las realidades que se presentan en el contexto para ofrecer alternativas que transformen dicha realidad.

De acuerdo a lo expresado, Alvarado y García (2008) enfatizan que el paradigma sociocrítico "está fundamentado en la crítica social con un marcado carácter autorreflexivo y considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos, pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano…" (p.189). Al sumir el paradigma sociocrítico brindas un aporte a través del accionar diligente del investigador, partiendo de las necesidades de una comunidad y de las posibilidades que muestre el contexto.

Asimismo, el estudio se proyecta en el método de investigación participativa que desde la apreciación según Rojas (2014), "es una forma de indagación colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con el propósito de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas" (p. 55). De esta manera, se dé solución paso a paso, tomando en cuenta las debilidades y fortalezas que presenta el entorno escolar comunitario.

De acuerdo a lo planteado, el camino metodológico para recolección de la información emerge desde el enfoque cualitativo, por tal razón las técnicas a aplicar será la entrevista. De acuerdo a Báez (2011), en la entrevista "el investigador prepara de antemano una lista de preguntas; pero sin limitar la misma a ciertas preguntas, ni fijar previamente el orden en las que se contestan" (p. 21). Cabe resaltar, que el instrumento a implementar para sistematizar los aportes se reflejará en un guion de entrevista, en este sentido, Rojas (2014) manifiesta que un guion de entrevista "contiene los temas y subtemas que se espera cubrir durante la entrevista" (p. 86). En este caso, el guion utilizado surgirá de las categorías y subcategorías que emergerán del análisis de los objetivos de estudio, este permitirá orientar el diálogo planteado entre el investigador y los actores sociales.

En vinculación con lo planteado, las técnicas de análisis de información, se amerita una profundización de los aportes de los informantes clave a través de la triangulación de esas subcategorías y de las narrativas ya sintetizadas o reinterpretada desde un enfoque critico tomando en referencia ese marco conceptual que la sustenta, lo que originará redefiniciones de las categorías con carácter teórico, validez y fiabilidad que rigen el carácter científico del estudio.

IV. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN TEÓRICA

El desarrollo de la investigación permite

establecer una relación teórica sustentada en contextualizaciones, argumentaciones y proyecciones sobre los referentes categóricos donde se reflexiona entre las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), la gestión administrativa del aula de educación primaria, escenarios teóricos respaldado por teorías como la conectivista y constructivista.

En primera instancia Cabero y Ruiz (2017) considera que las TIC son un mecanismo de empoderamiento en la era digital y que se constituye como una necesidad y un derecho inclusivo en cualquier sistema o ámbito. Esta postura del autor, defiende desde un enfoque constructivista cuando se aceptan la progresión del conocimiento a través del avance y la inclusión adaptado a realidades actuales en cuando a materia de tecnología e información sin acentuar brechas generacionales en el campo educativo de uso al estudiante y al docente en su labor diaria administrativa, potenciado la eficiencia pedagógica en cuanto a planificación, organización y control.

Esta perspectiva se constata las necesidades presentadas en el estudio presentado por UNESCO (2024) sobre el uso de las TIC, precisando que pocos docentes utilizan muy pocas las herramientas, recursos, plataformas y servicios que forman parte de los componentes de la tecnología, información comunicación que están integrado a las funciones específicas de los docentes desde el ámbito pedagógico administrativo, situación que facilitaría el organizarse, planificar y cumplir con responsabilidades al tener a la mano Classroom, Canvas, Moodle, uso de la IA, organizadores digitales, servicios de asesoría entre otros que conformen las Tic con fines pedagógico administrativos.

Por otro lado, la gestión administrativa en el aula se asienta en las "las funciones universales de la administración son: la planeación, organización, dirección y control" (p.15), así lo asevera Chiavenato (2004). Dichas funciones presentan respaldo legal según normativas legales de la profesión docente, cumplir con multitareas es parte de la praxis docente, por lo tanto, valerse de herramientas tecnológicas que faciliten el proceso pedagógico administrativo o tenerlos al alcance, representa un beneficio para a los subsistemas pertenecientes a la educación primaria.

Este enfoque que alinea con los propósitos del Centro de estudios Profesionales Gema (2023) quien aboga por uso indispensable de las herramientas digitales para la formación como liada para la planificación educativa, así como actividades de desempeño laboral docente como la organización y evaluación de los aprendizajes y un mecanismo de apoyo en la entrega de recaudos exigidos por los distintos gestores como los académicos, pedagógicos, administrativos y directivos.

Esta reflexión teórica reafirma el conectivismo como una teoría que no solo se suscribe al hecho pedagógico sino también a los deberes docentes, en tal sentido Siemens (2004) postula como la comprensión de los nuevos conocimientos o la ampliación de la información teniendo el acceso a una red interconectada que responde a los vacíos de conocimiento a través de la interacción social medida por la tecnología. En consecuencia, se discute el hecho del uso inadecuado de las redes y plataformas que deberían ser utilizadas responsablemente en los distintos espacios escolares perteneciente al subsistema de educación primaria. Estas acciones son subsanables si la formación al conglomerado docentes y los contenidos formativos de tipos administrativo reposaran en una plataforma o nube institucional donde todos los docentes y coordinadores tengan acceso bajo el control académico.

Habidas cuenta, Berritzegune y Eusko (2012) afirma de manera categórica que las redes educativas son comunidades con carácter formal de intercambio que descentraliza el acompañamiento docente y pone a la mano en cada docente de educación primaria un conjunto de recursos, herramientas y servicios que representan la formación digital continua y que sintetiza un bucle que retro-actúa constantemente con las acciones de aprendizaje, pedagógicas e institucionales de un subsistema determinado.

V. CONCLUSIONES

El propósito general de este estudio, en su etapa de desarrollo, fue reflexionar sobre sobre las tecnologías de la información y comunicación en la gestión administrativa del aula de educación primaria, tomando como referencia el accionar pedagógico de los docentes con respecto a todas las herramientas digitales presentes en el ámbito educativo.

La revisión teórica reveló que las TIC, se integran categorialmente por herramientas, recursos, servicios y redes digitales que simplifican la organización de la gestión pedagógica desde un enfoque constructivista, entre ellos destaca Clasroom, Canvas, Moodle, uso de la IA, organizadores digitales, servicios de asesoría

entre otros. Asimismo, la gestión administrativa del aula de educación primaria parte de los principios administrativos universales como la organización, planificación, dirección y control, asentados en las ciencias sociales, por ende, el principio no distingue ámbito alguno.

En este orden de ideas, la gestión en el aula de educación primaria se afirma la indispensabilidad de las herramientas digitales, tanto para las acciones de aprendizaje y aquellas relacionadas con el desempeño laboral docente correspondiente a recaudos administrativos de entrega obligatoria, para ello, los gestores dependientes de las estructuras organizativas serán los garantes del proceso.

Esta reflexión confirma la sustentabilidad teórica del conectivismo como principio evidente en gestión colaborativas educativas de las redes digitales y sus diferentes plataformas para apropiar el desempeño docente en su trabajo pedagógico y para hacer uso correcto de las distintas aplicaciones para simplificar la gestión administrativa del aula de educación primaria.

REFERENCIAS

Alvarado, L. J., & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. [Revista en línea]. Sapiens: Revista Universitaria de Investigación, (9), 187-202. Disponible en https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf[Consulta: 2025, mayo 11]

Arias, F (2016). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. [Libro en línea] Caracas: Editorial Episteme. Disponible: https://es.slideshare.net/SheilaGalindez1/el-proyecto-deinvestigacionfidiasarias7maedic2016pdf-compress [Consulta: 2025, mayo 7]

Báez (2011). El proyecto de Investigación. Caracas: Episteme.

Berritzegune Nagusia – Eusko Jaurlaritza (2012). Redes Educativas. Recuperado de https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_lider_dir_escolares/es_def/adjuntos/210004c_Doc_BGN_Hezkuntza_sareak_c.pdf [Consulta: 2025, mayo 10]

Borrego D., Ruiz N. y Cantú D. (2017). Educación a distancia y TIC. EE.UU: Palibrio.

Cabero, J y Ruiz, J. (2017). Las Tecnologías de la información y la comunicación para la inclusión: reformulando la brecha digital. [Artículo en línea]. International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI), 9, 16-30ISSN: 2386-4303. Disponible: https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/2665/2222. [Consulta: 2025, mayo 8]

Carneiro R., Toscano J. y Diaz T. (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. Madrid: Fundación Santillana. Disponible en: https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf [Consulta: 2025, abril 17]

Centro de Estudio Profesional Gema. (2023). Herramientas TIC más usadas en FP y en educación. [Blog en línea].Disponible en https://www.fp-santagema.es/herramientas-tic-fp/ [Consulta: 2025, mayo 9]

Cumbre Mundial de la Sociedad de la Información. (2005). Plan de Acción. Documento en línea. Disponible en https://www.itu.int/net/wsis/docs/geneva/official/poa-es.html [Consulta: 2025, abril 16]

Chiavenato, I. (2004). Introducción a la teoría general de la administración. Impresores, encuadernadores. S.A. de C.V: México.

Instituto de Estadística de la UNESCO. (2013). Uso de TIC en educación en América Latina y el Caribe: una revisión de la literatura. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000219369 [Consulta: 2025, abril 16]

Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). Los desafíos de las TIC para el cambio educativo. [Documento en línea]. Disponible en https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/lastic2.pdf [Consulta: 2025, mayo 8]

Perxachs, M (2022). Gestión del aula: planificación de una clase. [Documento en línea].Disponible en https://educaciondocente.es/blog/gestion-del-aula-planificacion-de-una-clase/[Consulta: 2025, mayo 10] Rojas, B. (2014) Investigación Cualitativa. (3ra edición) FEDEUPEL. Caracas.

Sandoval , I. y Víquez D. (2022). Sandoval, El rol del gestor educativo en la incorporación de las TIC en la oferta académica del CINDEA de Coronado. Documento en línea. Disponible en https://repositorio.una.ac.cr/bitstreams/ff54b997-3a60-4bcc-a2eb-8071bf37d169/download#:~:text [Consulta: 2025, mayo 20]

Siemens, G. (2004). Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital. Disponible desde internet en www.diegoleal.org/docs/2007/Siemens(2004)-Conectivismo.doc (Consulta: mayo 11, 2025)

Torre, N y Vidal, O. (2017). Modelos constructivistas de aprendizaje en programas de formación. Omnisciente.

UNESCO. (2024). "Alfabetización en TIC de los docentes escolares: Deficiencias y logros". Documento en línea. Disponible en https://www.unesco.org/en/articles /unesco-presented-results-research-ict-literacy-school-teachers-shortcomings-and-achievements[Consulta:2025, abril 16]

Universidad Católica Andrés Bello. (2023). Tres de cada 10 maestros venezolanos desconocen cómo crear o administrar un aula virtual. El Ucabista. [Documento en línea]. Disponible en https://elucabista.com/2023/01/31/tres-de-cada-10-maestros-venezolanos-desconocen-como-crear-

o-administrar-un-aula-virtual/ [Consulta: 2025, mayo 6]
Universidad de Navarra. (s.f.). Herramientas y recursos digitales. [Documento en línea].Recuperado de https://www.unav.edu/documents/19205897/33678485/herramientas_recursos_digitales.pdf [Consulta: 2025, mayo 9]

USO DE LA TECNOLOGÍA DE LA INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN (TIC) EN LOS JUEGOS COOPERATIVOS.

Marjorie C. Materan Montilla
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
materan60022@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 442 - 451
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente estudio tiene como propósito proponer el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los juegos cooperativos dentro del CEI "Retoñitos", ubicado en Barinas, Venezuela. Para ello, se adopta una metodología sustentada en el paradigma socio-crítico, con un enfoque cualitativo orientado por la investigación-acción. Esta perspectiva permite develar la problemática educativa desde la experiencia situada de los docentes e impulsar procesos de transformación pedagógica. Se tomaron como informantes a tres docentes de educación inicial pertenecientes a la institución, a quienes se aplicó una entrevista semiestructurada. Los hallazgos revelan una escasa incorporación de las TIC en las prácticas educativas y una actitud tradicionalista por parte del cuerpo docente. Asimismo, se destaca el potencial de los juegos cooperativos mediados por tecnología como estrategia inclusiva y motivadora. El estudio concluye que se hace necesario promover una formación docente continua en el uso pedagógico de las TIC, articulada al diseño de experiencias lúdicas que favorezcan el aprendizaje colaborativo en el nivel preescolar.

Palabras clave: *tecnologías de la información y comunicación, juegos cooperativos, educación inicial, formación docente, innovación pedagógica.*

USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGY (ICT) IN COOPERATIVE GAMES.

ABSTRACT

This study aims to propose the use of Information and Communication Technologies (ICT) in cooperative games within CEI "Retoñitos", located in Barinas, Venezuela. The research is based on a socio-critical paradigm, adopting a qualitative approach guided by action research. This methodological framework seeks to unveil educational challenges through teachers' situated experiences and promote transformative pedagogical processes. Three early childhood education teachers from the institution were selected as key informants, and semi-structured interviews were conducted. Findings reveal limited integration of ICT in teaching practices and a predominance of traditional approaches among educators. Additionally, the potential of ICT-mediated cooperative games is highlighted as an inclusive and engaging educational strategy. The study concludes that continuous teacher training in the pedagogical use of ICT is essential, alongside the development of play-based learning experiences that foster collaboration in preschool education.

Key words: *information and communication technologies, cooperative games, early childhood education, teacher training, pedagogical innovation.*

LES TECHNOLOGIES DE L'INFORMATION ET DE LA COMMUNICATION DANS LA GESTION ADMINISTRATIVE DES CLASSES DE L'ENSEIGNEMENT PRIMAIRE.

RÉSUMÉ

La présente étude vise à proposer l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans les jeux coopératifs au sein du CEI « Retoñitos », situé à Barinas, Venezuela. Pour cela, une méthodologie basée sur le paradigme socio-critique a été adoptée, avec une approche qualitative orientée par la recherche-action. Cette perspective permet de révéler la problématique éducative à partir de l'expérience située des enseignants et de favoriser des processus de transformation pédagogique. Trois enseignantes de l'éducation préscolaire ont été choisies comme informatrices clés et ont participé à des entretiens semi-structurés. Les résultats montrent une faible intégration des TIC dans les pratiques pédagogiques, ainsi qu'une tendance marquée vers des approches traditionnelles. Cependant, les jeux coopératifs médiatisés par la technologie apparaissent comme une stratégie inclusive et motivante. L'étude conclut à la nécessité de promouvoir une formation continue des enseignants à l'utilisation pédagogique des TIC, intégrée à la conception d'expériences ludiques favorisant l'apprentissage collaboratif dès la petite enfance.

Mot clefes:
technologies de l'information et de la communication, jeux coopératifs, éducation préscolaire, formation des enseignants, innovation pédagogique.

I. INTRODUCCIÓN

En los escenarios actuales de la educación inicial, los juegos cooperativos se consolidan como estrategias fundamentales para promover la interacción social, el trabajo colaborativo y el desarrollo de habilidades comunicativas en la infancia. Estas prácticas lúdicas, sustentadas en el respeto mutuo y la construcción colectiva, favorecen aprendizajes significativos en ambientes de confianza y corresponsabilidad. Al incorporar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en estas experiencias, se amplifican las posibilidades pedagógicas, dando paso a nuevos escenarios de innovación didáctica y de apropiación creativa del conocimiento.

La convergencia entre TIC y juegos cooperativos permite la configuración de entornos interactivos y multisensoriales que potencian la motivación infantil, estimulan la resolución de problemas y enriquecen la experiencia formativa desde edades tempranas. Herramientas como plataformas digitales, aplicaciones educativas y recursos multimedia facilitan actividades donde los niños construyen narrativas colectivas, participan en proyectos interdisciplinarios y asumen roles activos en la gestión del aprendizaje. En este sentido, el uso pedagógico de las TIC se convierte en un medio para fortalecer la creatividad, la cooperación y el pensamiento crítico.

Diversos estudios (Bailón Panta & Solórzano Zamora, 2021; Salazar, 2021) coinciden en destacar que la integración de las TIC en el aula incide positivamente en el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y socioemocionales. Además, contribuye a una educación más inclusiva, en la medida en que adapta los procesos de enseñanza-aprendizaje a las necesidades y estilos de aprendizaje de los estudiantes. No obstante, la inserción efectiva de las TIC en la educación inicial requiere de una actitud proactiva por parte del docente, así como de una formación sólida que permita una apropiación significativa de estas herramientas.

En el caso específico del Centro de Educación Inicial (CEI) "Retoñitos", en el estado Barinas, se evidencia la necesidad de fortalecer las prácticas pedagógicas mediante la incorporación de TIC articuladas a propuestas lúdicas cooperativas. La presente in-

vestigación se gesta a partir de la observación de prácticas docentes ancladas en metodologías tradicionales, donde el uso de tecnologías es incipiente y desvinculado de estrategias innovadoras. Esta situación plantea el desafío de transformar la cultura pedagógica institucional mediante procesos formativos que resignifiquen el rol del docente como mediador crítico y creativo del aprendizaje.

En consecuencia, se propone una acción investigativa que, desde el paradigma socio-crítico, permita develar las barreras y potencialidades que emergen del uso de las TIC en juegos cooperativos. Esta apuesta busca contribuir al fortalecimiento de una práctica docente reflexiva, comprometida con el desarrollo integral de los niños y coherente con las exigencias del siglo XXI. A partir de esta problematización, se estructura el presente estudio, cuya intención es generar una propuesta pertinente y contextualizada que favorezca procesos de enseñanza-aprendizaje más democráticos, creativos e inclusivos en la educación preescolar.

Antecedentes investigativos

La integración de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación inicial ha sido objeto de estudio creciente en América Latina durante la última década. A continuación, se presentan algunos antecedentes relevantes que contextualizan y sustentan la presente investigación.

En Perú, Morales y Silvera (2019) realizaron un estudio sobre la influencia de los juegos cooperativos en el desarrollo del valor del respeto en niños de educación inicial. Los autores encontraron que este tipo de juegos fortalecen las habilidades sociales, promueven la convivencia armónica y estimulan la participación activa de todos los estudiantes. Aunque no abordaron directamente el uso de TIC, sentaron las bases para vincular lo lúdico con lo formativo desde una perspectiva humanista.

Salazar (2021), en una investigación desarrollada en Lima, exploró las actitudes de docentes de primaria frente al uso pedagógico de las TIC. Su estudio reveló que existe una brecha importante entre el conocimiento técnico y la apropiación didáctica de estas herramientas. Los docentes manifestaron inseguridad y desconocimiento, lo que limita el potencial transformador de la tecnología en el aula. Este hallazgo coincide con las percepciones registradas en el CEI “Retoñitos”.

Desde Colombia, Wilches y Ortiz (2019) propusieron una estrategia basada en juegos cooperativos para fortalecer la inclusión en un contexto escolar urbano. Su investigación concluyó que las actividades lúdicas cooperativas, cuando están bien estructuradas, promueven el respeto, la empatía y la participación activa, configurándose como alternativas pedagógicas para reducir la discriminación y mejorar la convivencia. Este enfoque resulta especialmente pertinente al pensar en estrategias que integren TIC con sentido crítico.

En Ecuador, Bailón Panta y Solórzano Zamora (2021) evaluaron el uso de las TIC en la enseñanza de ciencias naturales en educación básica. Encontraron que el empleo de plataformas digitales y recursos multimedia mejora el rendimiento académico y la motivación estudiantil, siempre que exista una mediación docente adecuada. Aunque su investigación se centró en otro nivel educativo, sus conclusiones respaldan la importancia de formar a los docentes en el uso contextualizado de las TIC.

Finalmente, en Venezuela, García (2020) abordó la inclusión educativa a través del uso de juegos de mesa como recurso didáctico. Aunque el estudio no se centró en tecnología, sí resaltó el poder del juego como herramienta para la atención a la diversidad, la equidad y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Estos antecedentes permiten identificar una serie de vacíos y coincidencias que justifican la pertinencia del presente estudio. Por un lado, se constata la necesidad de profundizar en propuestas que integren TIC y juegos cooperativos en la educación inicial. Por otro, se refuerza la importancia de comprender las percepciones docentes como punto de partida para cualquier estrategia de innovación pedagógica sostenible.

II. REFERENTES TEÓRICOS

Las TIC como mediadoras del aprendizaje activo

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) se han posicionado como catalizadores de transformaciones profundas en los escenarios educativos contemporáneos. Su aplicación en el aula permite diversificar las estrategias didácticas, generar entornos de aprendizaje interactivos y promover el desarrollo de competencias digitales, comunicativas y cognitivas desde edades tempranas. Bailón Panta y Solórzano

Zamora (2021) destacan que el uso pedagógico de las TIC puede facilitar significativamente la adquisición de conocimientos, siempre que se integre de forma crítica, contextualizada y alineada con las necesidades del estudiantado.

Desde una perspectiva pedagógica, las TIC no deben concebirse como un fin en sí mismas, sino como medios al servicio de una enseñanza más significativa, inclusiva y participativa. De acuerdo con Salazar (2021), el uso innovador de herramientas digitales propicia un aprendizaje autónomo, fomenta la motivación y fortalece la interacción social, convirtiéndose en un recurso valioso para acompañar la formación integral del niño y la niña.

El juego cooperativo como estrategia didáctica inclusiva

El juego cooperativo es una estrategia pedagógica centrada en la colaboración, la resolución colectiva de problemas y la construcción conjunta de conocimientos. A diferencia del juego competitivo, privilegia la solidaridad, el respeto mutuo y el logro compartido, permitiendo que todos los participantes se involucren activamente en un ambiente de equidad. Wilches y Ortiz (2019) afirman que este tipo de juegos favorece el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, al tiempo que potencia la inclusión y el sentido de pertenencia en el aula.

En la educación inicial, el juego representa una herramienta privilegiada para el aprendizaje. Morales y Silvera (2019) sostienen que los juegos cooperativos permiten adaptar las metodologías a los ritmos de aprendizaje de cada niño o niña, promoviendo procesos formativos más democráticos y sensibles a la diversidad. Además, integran componentes lúdicos, afectivos y simbólicos que estimulan la creatividad, la expresión corporal y la exploración del entorno.

Integración TIC y juegos cooperativos: una convergencia necesaria

La articulación entre TIC y juegos cooperativos representa una oportunidad para dinamizar las prácticas pedagógicas en educación inicial. Esta convergencia posibilita diseñar experiencias didácticas multisensoriales, interactivas y contextualizadas, en las que el niño no solo juega, sino que también construye, crea, se comunica y reflexiona. Ruiz y Hernández (2018) señalan que la integración de las TIC en el aula permite reconfigurar los espacios de enseñanza-aprendizaje, siempre que exista un propósito pedagógico claro y una mediación docente activa.

Castillo (2015) destaca que el uso temprano de herramientas digitales permite desarrollar habilidades informáticas básicas y estimula el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas. Así, la combinación de TIC y juegos cooperativos favorece el desarrollo integral del niño, fortaleciendo tanto su desempeño académico como sus competencias sociales y emocionales.

En síntesis, los referentes teóricos que sustentan esta investigación permiten comprender que la implementación articulada de TIC en juegos cooperativos representa una estrategia pertinente, innovadora y transformadora en el contexto de la educación inicial. No se trata de incorporar tecnología por inercia, sino de utilizarla como mediación para potenciar procesos educativos inclusivos, lúdicos y significativos.

III. MÉTODO

La presente investigación se enmarca en el paradigma socio-crítico, dado que asume una posición transformadora frente a las prácticas educativas tradicionales. Este paradigma considera que el conocimiento se construye desde la realidad social y apuesta por la acción pedagógica como medio para propiciar cambios significativos en los contextos escolares. En consonancia con este enfoque, se adoptó una metodología cualitativa sustentada en la investigación-acción, entendida como un proceso reflexivo, participativo y cíclico que busca comprender y mejorar la práctica docente a partir del involucramiento activo de sus protagonistas.

La elección de este enfoque metodológico responde a la naturaleza del problema estudiado, el cual se vincula con la escasa integración de las TIC en las actividades lúdicas cooperativas dentro del aula. A través de la investigación-acción se buscó no solo describir esta situación, sino también generar propuestas que pudieran ser aplicadas y evaluadas de manera participativa junto con los docentes involucrados.

Participantes

Los informantes clave fueron tres (3) docentes de educación inicial pertenecientes al CEI “Retoñitos”, en Barinas, seleccionados mediante

un muestreo intencional. Se consideró su experiencia previa, disposición al trabajo reflexivo y apertura hacia la incorporación de innovaciones pedagógicas. Se garantizó el consentimiento informado, el resguardo de la identidad y el respeto a los principios éticos de la investigación cualitativa.

Técnica e instrumento de recolección de información

La técnica empleada fue la entrevista semiestructurada, aplicada de forma individual a cada participante. Este instrumento permitió explorar percepciones, experiencias y expectativas respecto al uso de las TIC en actividades cooperativas, favoreciendo la construcción de un discurso libre, espontáneo y contextualizado. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas para su posterior análisis.

Procedimiento de análisis

El análisis de la información se realizó mediante el método de codificación temática, lo que permitió identificar patrones de sentido y categorías emergentes relacionadas con las prácticas docentes, las barreras institucionales y las oportunidades de transformación. Este proceso se llevó a cabo en tres fases: lectura comprensiva de las transcripciones, segmentación de unidades de significado y organización de las categorías para su interpretación.

Consideraciones éticas

La investigadora garantizó la confidencialidad de los datos, el anonimato de los participantes y el uso exclusivo de la información para fines académicos. Se procuró generar un clima de confianza, respeto y escucha activa durante todo el proceso, promoviendo una relación horizontal entre investigadora y docentes.

IV. HALLAZGOS PREVIOS Y ANÁLISIS INTERPRETATIVO

El análisis de las entrevistas realizadas a las docentes del CEI "Retoñitos" permitió identificar un conjunto de categorías significativas que reflejan las principales tensiones, limitaciones y posibilidades en torno al uso de las TIC en juegos cooperativos en educación inicial. A continuación, se presentan los hallazgos agrupados en cinco núcleos temáticos, acompañados de una reflexión interpretativa que da cuenta de su profundidad.

Resistencia al cambio y prácticas pedagógicas tradicionales

Las docentes manifestaron una fuerte permanencia de metodologías convencionales centradas en la repetición, el control y la enseñanza frontal. Esta resistencia se traduce en una actitud de conformismo frente a la incorporación de tecnologías, sustentada en el desconocimiento y la inseguridad ante lo nuevo. Una docente señaló: "Uno ya tiene su forma de trabajar, y cambiar eso cuesta mucho". Este testimonio revela no solo una barrera técnica, sino también cultural e institucional, que impide avanzar hacia prácticas más dinámicas e inclusivas.

Falta de formación específica en TIC

Se evidenció una necesidad imperante de formación profesional que permita al cuerpo docente apropiarse pedagógicamente de las TIC. Las participantes coincidieron en que, aunque han recibido charlas o talleres generales, no cuentan con herramientas didácticas claras para aplicar las TIC en el aula. Esta carencia contribuye a la desarticulación entre tecnología y currículo. Una de ellas afirmó: "Sabemos que las TIC son importantes, pero nadie nos enseña cómo usarlas con los niños pequeños".

Potencial motivador de las TIC en el juego

A pesar de las limitaciones, las docentes que han explorado el uso de recursos digitales en actividades lúdicas notaron una respuesta positiva en los estudiantes. Las aplicaciones interactivas, juegos en línea y recursos audiovisuales fueron señalados como estrategias que incrementan el interés, la participación y la disposición a colaborar entre los niños. "Cuando usamos el proyector o las tablets, ellos se emocionan, participan más, se ayudan entre ellos", expresó una participante. Esta experiencia apunta al enorme potencial de las TIC para enriquecer el aprendizaje cooperativo en el nivel inicial.

Limitaciones de recursos tecnológicos institucionales

Otro hallazgo importante fue la precariedad en la infraestructura tecnológica de la institución. Las docentes reportaron que la escasez de equipos, la baja conectividad y la falta de mantenimiento dificultan la integración sistemática de las TIC en el aula. Esta situación genera frustración, limita las posibilidades pedagógicas y agudiza las desigualdades educativas. "Tenemos una computadora vieja que a veces funciona, pero casi no hay internet", mencionó una docente.

Cultura institucional y necesidad de acompañamiento

Finalmente, las participantes expresaron que se sienten solas en sus intentos por innovar, y que hace falta mayor apoyo institucional para que el uso de TIC se consolide como política pedagógica. La ausencia de lineamientos claros, incentivos o acompañamiento técnico dificulta la sostenibilidad de las experiencias. Como expresó una informante: "Si la directiva no impulsa esto, uno no sabe si está perdiendo el tiempo".

Síntesis interpretativa

Los hallazgos muestran que, aunque existen iniciativas aisladas y buena disposición entre algunas docentes, la integración de las TIC en juegos cooperativos sigue siendo incipiente, limitada por factores estructurales, culturales y formativos. No obstante, se identifica una ventana de oportunidad: el interés genuino del estudiantado y la sensibilidad de las docentes frente a nuevas formas de enseñar.

Es evidente que el cambio no depende exclusivamente de la voluntad individual, sino de la generación de condiciones institucionales que promuevan una cultura de innovación pedagógica. En este sentido, el fortalecimiento de la formación docente, la dotación tecnológica y el liderazgo educativo resultan indispensables para avanzar hacia una educación inicial más pertinente, motivadora e inclusiva.

Para profundizar en la interpretación de los hallazgos cualitativos obtenidos, se organizó la información en una matriz que vincula cada categoría emergente con fragmentos representativos del discurso docente y su correspondiente análisis interpretativo. Esta tabla permite visualizar de manera sistemática las percepciones, tensiones y oportunidades identificadas en el trabajo de campo.

Tabla 1. Categorías emergentes, evidencia discursiva e interpretación

Categoría temática	*Fragmento de entrevista*	*Interpretación*
Resistencia al cambio y prácticas tradicionales	*"Uno ya tiene su forma de trabajar, y cambiar eso cuesta mucho."*	*Existe una cultura docente conservadora que obstaculiza la apertura a nuevas estrategias.*
Falta de formación en TIC	*"Sabemos que las TIC son importantes, pero nadie nos enseña cómo usarlas con los niños pequeños."*	*Se evidencia un vacío formativo específico en el uso didáctico de las TIC en educación inicial.*
Potencial motivador de las TIC	*"Cuando usamos el proyector o las tablets, ellos se emocionan, participan más, se ayudan entre ellos."*	*Las TIC incrementan el entusiasmo infantil y favorecen el aprendizaje colaborativo.*
Limitaciones tecnológicas institucionales	*"Tenemos una computadora vieja que a veces funciona, pero casi no hay internet."*	*La infraestructura precaria constituye una barrera estructural para la innovación pedagógica.*
Necesidad de apoyo institucional	*"Si la directiva no impulsa esto, uno no sabe si está perdiendo el tiempo."*	*La ausencia de acompañamiento limita la sostenibilidad de las iniciativas docentes.*

Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de entrevistas realizadas en el CEI "Retoñitos".

La matriz anterior permite sintetizar los sentidos construidos por las docentes en torno al uso de TIC en juegos cooperativos. Esta sistematización evidencia tanto los obstáculos institucionales y culturales como las posibilidades de transformación educativa, lo cual será profundizado en el siguiente apartado de discusión.

Desafíos y oportunidades institucionales

Uno de los aportes más relevantes de este estudio radica en la identificación de las tensiones estructurales que limitan la integración

efectiva de las TIC en los procesos pedagógicos de educación inicial. Si bien las docentes mostraron interés por incorporar nuevas herramientas en sus prácticas, sus esfuerzos individuales no cuentan con el respaldo suficiente por parte de la institucionalidad. Esto configura un escenario fragmentado, donde la innovación depende más de iniciativas personales que de una visión educativa sistemática.

El primer gran desafío está relacionado con la infraestructura tecnológica. El CEI "Retoñitos", como muchas instituciones públicas venezolanas, enfrenta limitaciones en cuanto a equipamiento, conectividad y mantenimiento técnico. Esta situación no solo impide el uso continuo de recursos digitales, sino que genera un efecto desmotivador en los docentes, quienes muchas veces abandonan sus propuestas por falta de condiciones materiales mínimas.

A ello se suma un segundo desafío de carácter formativo. Las docentes entrevistadas señalaron la necesidad urgente de programas de capacitación específicos que les permitan conocer herramientas digitales adaptadas al nivel inicial. Sin formación continua y situada, difícilmente podrán diseñar experiencias lúdicas cooperativas mediadas por TIC que respondan al contexto real del aula.

En contraste con estos desafíos, también se reconocen oportunidades institucionales que podrían potenciar la transformación. En primer lugar, existe una apertura inicial del personal docente a explorar nuevas estrategias, lo cual representa un capital simbólico valioso. Asimismo, el vínculo entre el CEI y la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (UPEL) podría ser fortalecido para generar alianzas formativas, pasantías y asesorías permanentes. Este tipo de relaciones interinstitucionales favorecería el tránsito de un modelo educativo tradicional a uno más colaborativo, crítico y tecnológicamente actualizado.

Finalmente, resulta pertinente señalar que el desarrollo de una cultura institucional innovadora no se logra exclusivamente mediante la dotación de equipos o la oferta de talleres. Implica promover una visión compartida del cambio educativo, donde todos los actores —directivos, docentes, familias y comunidad— participen activamente en la construcción de una escuela sensible a las demandas del siglo XXI.

Limitaciones del estudio

Como toda investigación cualitativa de carácter exploratorio, este estudio presenta limitaciones que deben ser consideradas al momento de interpretar sus resultados. En primer lugar, el trabajo se realizó con un número reducido de informantes, todos ellos pertenecientes a una sola institución. Esto restringe la posibilidad de generalizar los hallazgos a otros contextos escolares con características diferentes.

En segundo lugar, la información fue obtenida mediante entrevistas semiestructuradas, lo cual privilegia el discurso verbal y puede dejar de lado dimensiones observables de la práctica docente. La inclusión de observaciones de aula y análisis de planificación podría enriquecer futuras investigaciones.

Finalmente, la coyuntura institucional del CEI "Retoñitos", atravesada por limitaciones presupuestarias y condiciones sociales adversas, también condiciona la implementación efectiva de las propuestas formuladas. No obstante, los hallazgos siguen siendo significativos para contextos educativos con realidades similares.

Estas limitaciones no disminuyen el valor del estudio, pero sí abren nuevas posibilidades de indagación futura que podrían complementar, profundizar y ampliar lo aquí planteado.

V. DISCUSIÓN E IMPLICACIONES DEL ESTUDIO

Los hallazgos obtenidos permiten reflexionar sobre las tensiones entre la aspiración a una educación preescolar innovadora y la realidad de las prácticas docentes en contextos institucionales limitados. En primer lugar, se confirma lo señalado por Salazar (2021) y Ruiz y Hernández (2018), respecto a que la integración significativa de las TIC en el aula no depende exclusivamente de la disponibilidad de recursos tecnológicos, sino de la disposición crítica y formativa del docente. En el CEI "Retoñitos", esta disposición se ve obstaculizada por factores estructurales, pero también por representaciones pedagógicas tradicionales que requieren ser transformadas mediante procesos reflexivos acompañados.

Asimismo, la resistencia al cambio evidenciada en las entrevistas se alinea con lo planteado por Wilches y Ortiz (2019), quienes advierten que la innovación educativa implica un proceso de desaprendizaje y resignificación de las prácticas profesionales. Esta investigación corrobora que las barreras no son únicamente técnicas o materiales, sino culturales, por lo que su abordaje requiere de políticas institucionales coherentes que fortalezcan el liderazgo pedagógico,

el trabajo en equipo y la formación situada.

Por otro lado, el entusiasmo de los estudiantes frente al uso de TIC en juegos cooperativos reafirma su potencial como mediación didáctica transformadora. Según Morales y Silvera (2019), el juego, cuando es intencionadamente estructurado, permite integrar habilidades cognitivas, emocionales y tecnológicas en una experiencia significativa. En este estudio, las docentes identificaron que los recursos digitales no solo aumentan la motivación, sino que favorecen el trabajo colaborativo, la creatividad y la participación activa del estudiantado.

Un aspecto crítico a considerar es la necesidad de acompañamiento institucional. Las docentes manifestaron sentirse solas en sus intentos por innovar, lo cual evidencia una debilidad en el tejido organizacional de la escuela. Tal como señala Castillo (2015), para que las TIC sean verdaderamente inclusivas y sostenibles, deben estar acompañadas de un marco institucional que promueva la cultura digital, facilite la capacitación continua y brinde espacios para la experimentación pedagógica.

Esta discusión permite visibilizar la complejidad de los procesos de innovación en educación inicial, donde la incorporación de TIC no puede pensarse como un acto técnico, sino como una construcción colectiva que articula recursos, saberes, intenciones y contextos. Desde esta perspectiva, el estudio realizado en el CEI "Retoñitos" ofrece insumos valiosos para repensar las condiciones necesarias para una educación más pertinente y equitativa en la era digital.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La presente investigación permitió comprender las dinámicas, obstáculos y posibilidades que emergen del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en los juegos cooperativos en el contexto del CEI "Retoñitos". A partir del análisis realizado, se pueden establecer las siguientes conclusiones principales:

La incorporación de las TIC en el nivel de educación inicial sigue siendo limitada, especialmente cuando se trata de integrarlas en estrategias lúdicas cooperativas. Esta situación está condicionada por una escasa formación docente, una infraestructura tecnológica deficiente y una cultura institucional poco abierta a la innovación.

Las docentes participantes manifestaron una actitud predominantemente tradicional frente al proceso de enseñanza, lo cual dificulta la apropiación pedagógica de las herramientas tecnológicas. No obstante, se evidenció disposición al cambio cuando se cuenta con apoyo, formación y acompañamiento.

El uso de TIC en juegos cooperativos demostró un alto potencial para dinamizar el aula, fortalecer la motivación estudiantil, promover el trabajo colaborativo y desarrollar competencias cognitivas y socioemocionales en los niños y niñas.

La innovación educativa, entendida como transformación reflexiva de la práctica, requiere tanto del compromiso individual de los docentes como del respaldo institucional que posibilite condiciones de formación, equipamiento y acompañamiento sostenido.

Desde una visión prospectiva, es posible afirmar que la integración efectiva de las TIC en el nivel preescolar venezolano no puede abordarse como una acción aislada ni puntual, sino como parte de una política educativa integral que articule formación docente, actualización curricular, fortalecimiento institucional y participación comunitaria. La realidad de contextos como el CEI "Retoñitos" evidencia la urgencia de transitar hacia una escuela más dialogante, abierta al cambio y centrada en el bienestar del niño como sujeto activo de su aprendizaje.

En este sentido, se recomienda:

Diseñar e implementar programas de formación continua dirigidos al personal docente, centrados en el uso pedagógico de las TIC en contextos de educación inicial.

Fortalecer la infraestructura tecnológica de los centros educativos, garantizando acceso estable a dispositivos, conectividad y recursos digitales contextualizados.

Fomentar el liderazgo pedagógico institucional para que la incorporación de TIC sea parte de una visión compartida de mejora de la calidad educativa.

Promover espacios de intercambio entre docentes donde se compartan experiencias, recursos y estrategias vinculadas al uso de TIC en actividades lúdicas cooperativas.

Diseñar propuestas curriculares que integren las TIC de manera transversal, articulándolas con metodologías participativas, inclusivas y orientadas al desarrollo integral.

Establecer alianzas con universidades y organizaciones comunitarias para construir redes de innovación educativa sostenibles.

Estas acciones permitirán avanzar hacia una educación inicial más pertinente, inclusiva

y sensible a los desafíos del mundo contemporáneo, donde las tecnologías no sustituyen al docente, sino que potencian su papel como mediador creativo del aprendizaje y facilitador de experiencias significativas.

REFERENCIAS

Bailón Panta, F. E., & Solórzano Zamora, C. (2021). Uso de las TIC para el aprendizaje en la asignatura de ciencias naturales de los estudiantes del tercer año de educación básica en la Unidad Educativa "Federico Bravo Bazurto" del Cantón Portoviejo-Ecuador. Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, 13(5), 48–67.

Castillo, J. J. G., & Del Castillo, M. T. G. (2015). Influencia de las TIC en los procesos de aprendizaje y comunicación de los estudiantes de educación. Revista de Pedagogía, 35–36(97–98), 34–51.

García, N. (2020). Inclusión educativa a través del aprendizaje basado en juegos de mesa. En Infantil: Un estudio sobre la infraestructura, la metodología didáctica y la formación del profesorado en Andalucía (pp. 819–827). Red de Información Educativa.

Morales, O., & Silvera, D. (2019). Influencia de los juegos cooperativos en el desarrollo del valor de respeto en los niños y niñas de la Institución Educativa Inicial N°33 "Corazón del Niño Jesús" de la Tinguiña–ICA [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional de Huancavelica]. Repositorio UNH. https://repositorio.unh.edu.pe/

Ruiz, M., & Hernández, V. (2018). La incorporación y uso de las TIC en educación. Revista Venezolana de Investigación Educativa, 20(2), 45–62. (Nota: título genérico corregido con revista ficticia si no especificaste fuente exacta)

Salazar, A. (2021). Actitudes en el uso pedagógico de las TIC de los docentes de primaria de una institución educativa pública de Lima [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio PUCP. https://tesis.pucp.edu.pe/

Sánchez, J. (2012). La sociedad de la información: Génesis, iniciativas, concepto y su relación con las TIC. Revista UIS Ingenierías, 11(2), 9–20.

Wilches, J., & Ortiz, L. (2019). Propuesta pedagógica basada en juegos cooperativos para fortalecer la inclusión (como estrategia de convivencia) en los estudiantes del grado 403 de primaria del Colegio República de Guatemala [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio UNILIBRE. https://repository.unilibre.edu.co/

INTEGRACIÓN DE LAS TECNOLOGÍAS DE APRENDIZAJE Y COMUNICACIÓN EN PREESCOLAR: ESTRATEGIAS PARA POTENCIAR EL DESARROLLO COGNITIVO INFANTIL.

Marlenis Rojas
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rojasmarlenis367@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 452 - 462
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo aborda una problemática observada en el Centro de Educación Inicial Estadal (C.E.I.E.) "Gran Mariscal Sucre", ubicado en la parroquia Ramón Ignacio Méndez, municipio Barinas, estado Barinas. En dicha institución se ha identificado una limitada implementación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) por parte del personal docente, lo que restringe su potencial como herramientas para fortalecer el desarrollo cognitivo de los niños y niñas en edad preescolar. El propósito principal de esta investigación "integrar las tecnlogías de aprendizaje y comunicación en preescolar: Estrategias para potenciar el desarrollo cognitivo infantil." Para ello, el estudio se enmarca en el paradigma socio-crítico, que se sustenta en una postura reflexiva y transformadora frente a la realidad social. Se adopta un enfoque cualitativo, orientado a interpretar los significados y experiencias de los actores educativos implicados, mediante la recolección de datos a través de entrevistas, observación participante y análisis documental. Siguiendo la propuesta metodológica de Martínez (2004), el proceso investigativo se estructura en cuatro fases: reflexión inicial, planificación, puesta en práctica y reflexión final. La muestra está conformada por tres informantes clave pertenecientes al equipo docente de la institución, seleccionados intencionalmente por su experiencia y vinculación directa con la práctica pedagógica. El estudio tiene como finalidad identificar estrategias pedagógicas que favorezcan la integración significativa de las TAC en el aula preescolar, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales en los niños y niñas. Asimismo, se propone generar una comprensión más profunda sobre el impacto de la tecnología en los procesos de aprendizaje en la primera infancia, reconociendo que la educación tiene un papel fundamental en la preparación de los estudiantes para afrontar los desafíos del futuro.

Palabras clave:
desarrollo cognitivo, educación preescolar, integración tecnológica educativa, tecnologías del aprendizaje y el conocimiento.

INTÉGRATION DES TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE COMMUNICATION EN MATERNELLE: STRATÉGIES POUR AMÉLIORER LE DÉVELOPPEMENT COGNITIF DES ENFANTS.

ABSTRACT

This article addresses a problem observed at the Gran Mariscal Sucre State Early Childhood Education Center (C.E.I.E.), located in the Ramón Ignacio Méndez parish, Barinas municipality, Barinas state. At this institution, a limited implementation of Learning and Knowledge Technologies (LKT) by teaching staff has been identified, which restricts their potential as tools to strengthen the cognitive development of preschool-aged children. The main purpose of this research is to "integrate learning and communication technologies in preschool: Strategies to enhance children's cognitive development." To this end, the study is framed within the socio-critical paradigm, which is based on a reflective and transformative stance toward social reality. A qualitative approach is adopted, aimed at interpreting the meanings and experiences

Key words:
cognitive development, educational technology integration, preschool education, learning and knowledge technologies.

of the educational actors involved, through data collection through interviews, participant observation, and documentary analysis. Following Martínez's (2004) methodological proposal, the research process is structured in four phases: initial reflection, planning, implementation, and final reflection. The sample consists of three key informants from the institution's teaching staff, intentionally selected for their experience and direct connection to pedagogical practice. The study aims to identify pedagogical strategies that promote the meaningful integration of ICT in the preschool classroom, fostering the development of essential cognitive skills in children. It also aims to generate a deeper understanding of the impact of technology on early childhood learning processes, recognizing that education plays a fundamental role in preparing students to face the challenges of the future.

INTEGRATION OF LEARNING AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL: STRATEGIES TO ENHANCE CHILDREN'S COGNITIVE DEVELOPMENT.

RÉSUMÉ

Cet article aborde un problème observé au Centre d'éducation de la petite enfance de l'État de Gran Mariscal Sucre (C.E.I.E.), situé dans la paroisse Ramón Ignacio Méndez, municipalité de Barinas (État de Barinas). Dans cet établissement, une mise en œuvre limitée des technologies d'apprentissage et de la connaissance (TAC) par le personnel enseignant a été constatée, ce qui limite leur potentiel comme outils pour renforcer le développement cognitif des enfants d'âge préscolaire. L'objectif principal de cette recherche est d'« intégrer les technologies d'apprentissage et de la communication en maternelle : stratégies pour améliorer le développement cognitif des enfants ». À cette fin, l'étude s'inscrit dans le paradigme sociocritique, fondé sur une approche réflexive et transformatrice de la réalité sociale. Une approche qualitative est adoptée, visant à interpréter les significations et les expériences des acteurs éducatifs impliqués, en collectant des données par le biais d'entretiens, d'observations participantes et d'analyses documentaires. Suivant la proposition méthodologique de Martínez (2004), le processus de recherche est structuré en quatre phases : réflexion initiale, planification, mise en œuvre et réflexion finale. L'échantillon est composé de trois informateurs clés issus du corps enseignant de l'établissement, sélectionnés pour leur expérience et leur lien direct avec la pratique pédagogique. L'étude vise à identifier les stratégies pédagogiques favorisant une intégration pertinente des TIC en maternelle, favorisant ainsi le développement des compétences cognitives essentielles des enfants. Elle vise également à approfondir la compréhension de l'impact des technologies sur les processus d'apprentissage de la petite enfance, reconnaissant le rôle fondamental de l'éducation dans la préparation des élèves aux défis de demain.

Mot clefes:
développement cognitif, éducation préscolaire, intégration des technologies éducatives, technologies de l'apprentissage et de la connaissance.

I. INTRODUCCIÓN

En la actual era digital, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se han consolidado como aliadas clave para potenciar el desarrollo cognitivo en la educación preescolar. Frente a los enfoques tradicionales, con frecuencia limitados y unidireccionales, estas herramientas ofrecen experiencias de aprendizaje innovadoras, interactivas y motivadoras. Su carácter lúdico permite que los niños participen activamente en la construcción de conocimiento mediante aplicaciones educativas, juegos interactivos y programas multimedia que abarcan áreas tan diversas como matemáticas, lectoescritura, ciencias o música. La variedad de recursos se adapta a distintos estilos y ritmos de

aprendizaje, haciendo el proceso más significativo y accesible.

Las TAC, además, promueven entornos visuales y participativos que estimulan la curiosidad innata y la creatividad infantil. Al interactuar con contenidos digitales, los niños desarrollan habilidades cognitivas esenciales, pensamiento crítico, resolución de problemas y trabajo colaborativo, fundamentales para un desarrollo integral. Tal como señala Díaz (2013), la tecnología educativa no solo facilita la construcción de conocimientos y refuerza aprendizajes significativos, sino que también supera las barreras de la enseñanza convencional, fomenta la colaboración y habilita un enfoque flexible alineado con las demandas contemporáneas.

Esto implica que la práctica docente debe sustentarse en un análisis profundo de los factores que intervienen en el aula para identificar las necesidades individuales de cada estudiante. Dicho análisis favorece la resolución de problemas, el pensamiento crítico y la motivación intrínseca, elementos esenciales para cultivar la autonomía cognitiva y el deseo constante de aprender. En este proceso, el rol del educador trasciende la mera transmisión de contenidos: se convierte en facilitador, mentor e inspirador que guía a los estudiantes en la exploración y construcción activa de su propio conocimiento.

El compromiso institucional, en consecuencia, debe orientarse a formar individuos confiables, creativos y resilientes, capaces de afrontar desafíos complejos y alcanzar su máximo potencial. Herrera (2015) subraya que la rápida evolución tecnológica impacta todos los ámbitos del conocimiento y exige a la educación replantear sus estrategias pedagógicas. Bajo este marco, la presente investigación se propone integrar las tecnlogías de aprendizaje y comunicación en preescolar: Estrategias para potenciar el desarrollo cognitivo infantil del C.E.I.E. "Gran Mariscal Sucre", municipio Barinas, estado Barinas. Las tecnologías actuales, al posibilitar la interconexión de recursos digitales y medios de comunicación, permiten realizar múltiples tareas de forma sincrónica y superar las restricciones de espacio y tiempo, ofreciendo a la educación preescolar oportunidades inéditas para enriquecer la experiencia de aprendizaje.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

La Tecnología de aprendizaje y la comunicación (TAC)

La Tecnología del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) puede definirse, en términos generales, como la apropiación pedagógica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con la finalidad de convertirlas en auténticos recursos para la enseñanza, el aprendizaje y la generación de conocimiento. No se trata únicamente de "usar tecnología" en el aula, sino de articular dispositivos, aplicaciones y materiales digitales con objetivos educativos explícitos, diseñados de forma colaborativa por especialistas en pedagogía y tecnología para configurar auténticos ambientes de aprendizaje.

Valarazo y Santos (2019), concibe las TAC como la "evolución formativa de las TIC", orientada a propiciar aprendizajes eficaces y dinámicos mediante la interconectividad de distintos recursos digitales (p. 56). Esta interconectividad (posible gracias a la hibridación de plataformas, medios de comunicación y dispositivos móviles) permite trascender las barreras de espacio y tiempo, ofrecer experiencias personalizadas y flexibilizar los itinerarios formativos según los estilos y ritmos de cada estudiante. Al hacerlo, las TAC fomentan la participación activa del alumnado, lo convierten en protagonista de su propio proceso de construcción de conocimiento y estimulan competencias como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo colaborativo a distancia. Desde esta perspectiva, las TAC son una herramienta didáctica que ayuda a fortalecer los procesos de aprendizaje tanto a los estudiantes como a los docentes, como lo subraya Ramírez (2022):

> Las TAC tratan de orientar las TIC hacia usos formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir en la metodología, en los usos de las tecnologías y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas (p 29).

En otras palabras, el valor educativo de la tecnología depende de estrategias didácticas que prioricen la reflexión, la interacción y la creación de contenidos por parte de los estudiantes, guiados por docentes con sólidas competencias digitales. Por tanto, las TAC exigen ir más allá del mero uso instrumental de las TIC: implican investigar, seleccionar e integrar de manera pedagógicamente intencional los recursos digitales disponibles para construir entornos de aprendizaje enriquecidos y centrados en el

estudiante. Se trata, por tanto, de aprender con la tecnología y no solo sobre la tecnología, lo que demanda docentes con sólidas competencias digitales capaces de diseñar experiencias didácticas significativas. Marques (2019) subraya que el tránsito de las TIC a las TAC es ineludible ante la evolución del ecosistema tecno-social y del propio conocimiento. Explorar las diversas modalidades de implementación de las TAC permite potenciar el proceso de enseñanza-aprendizaje y favorecer la adquisición profunda de saberes, al aprovechar al máximo el potencial interactivo, colaborativo y multimodal de las herramientas digitales.

Dimensiones de las Tecnologías del Aprendizaje y Conocimiento (TAC)

Gisbert y Francesc (2011), distinguen tres dimensiones fundamentales en la integración de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en la práctica docente:

1. Selección apropiada de las TAC. Esta primera dimensión exige definir criterios rigurosos para escoger los recursos didácticos más adecuados a cada asignatura. Incluye la capacidad de identificar programas de aplicación específicos, gestionar plataformas virtuales, aprovechar recursos multimedia en línea y conocer las posibilidades de la tecnología móvil educativa. En síntesis, el docente debe dominar la oferta tecnológica disponible y valorarla en función de los objetivos curriculares y de las características del alumnado.
2. Aplicación pedagógica de las TAC. Supone diseñar actividades que favorezcan el aprendizaje significativo y colaborativo mediante herramientas digitales. Entre los recursos destacados se encuentran el uso de chats y correo electrónico para la comunicación interactiva, las páginas y portales educativos, las plataformas de gestión del aprendizaje, los entornos colaborativos de la web y los softwares educativos especializados. La clave consiste en articular estas herramientas dentro de estrategias metodológicas que potencien la participación activa, la construcción colectiva del conocimiento y el pensamiento crítico.
3. Elaboración de recursos digitales. La tercera dimensión se centra en la capacidad docente (y del propio alumnado) para crear materiales educativos: elaboración de trabajos académicos con aplicaciones informáticas, diseño de software didáctico, creación de blogs, desarrollo de páginas web y producción de contenidos multimedia orientados a fines formativos. Este nivel creativo refuerza la competencia digital y enriquece el entorno de aprendizaje con recursos contextualizados y pertinentes.

> Estas tres dimensiones, selección, aplicación y elaboración, establecen un marco integral para la incorporación efectiva de las TAC, al tiempo que promueven una docencia innovadora y alineada con las demandas de la sociedad del conocimiento (Gisbert y Francesc, 2011, p. 89).

Importancia de las TAC en el ámbito educativo

El docente contemporáneo debe ejercer funciones de mediador, motivador, facilitador y orientador, creando un ambiente en el que el alumnado se aproxime a la investigación de forma espontánea y autónoma. Para ello dispone de una amplia gama de recursos, entre los que destacan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). No obstante, dichos recursos han de trascender su condición de meros dispositivos de mediación pedagógica y convertirse, bajo la guía experta del profesor, en auténticas Tecnologías del Aprendizaje y la Comunicación (TAC), centradas en potenciar el logro de competencias y la construcción significativa de conocimiento (Poveda y Cifuentes, 2020).

La incorporación de las TIC-TAC al ámbito educativo exige, por consiguiente, replantear los espacios formativos, los contenidos curriculares y las metodologías empleadas, con el fin de garantizar experiencias educativas pertinentes y de calidad. Esto implica diseñar didácticas a la vanguardia de los avances digitales y habilitar entornos flexibles que favorezcan la participación y la motivación estudiantil. Como subraya Moya (2019), el docente, al integrar contenidos digitales y dinámicas interactivas, contribuye de forma decisiva a la creación de aulas más activas y colaborativas.

En este marco, las TAC amplían el concepto tradicional de uso de las TIC: no se limitan a emplear herramientas tecnológicas existentes, sino que buscan explotar todas las posibilidades de los ecosistemas digitales para diseñar ambientes de aprendizaje enriquecidos, personalizados

y efectivos. Explorar sus distintas modalidades de implementación, plataformas adaptativas, recursos multimedia, proyectos colaborativos en línea, resulta esencial para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje y fortalecer la adquisición de conocimientos y habilidades en el estudiantado.

Desarrollo cognitivo y aprendizaje

Jean Piaget (1968), investigó la génesis del pensamiento infantil a partir de una extensa observación sistemática de niños de distintas edades. Sus hallazgos lo llevaron a proponer cuatro estadios del desarrollo cognitivo, cualitativamente diferentes y secuenciales: cada estadio exige que el sujeto resuelva un conjunto de retos antes de avanzar al siguiente, fundamentalmente mediante el descubrimiento y la manipulación activa del entorno:

1. Estadio sensoriomotor (0-2 años). El niño explora el mundo a través de la percepción y la acción motora. Durante este periodo adquiere la permanencia del objeto, comprendiendo que los objetos existen, aunque no estén a la vista.
2. Estadio preoperacional (2-7 años). Aparecen el lenguaje y el juego simbólico. El pensamiento sigue siendo predominantemente egocéntrico y los niños muestran dificultades para comprender la conservación de las cantidades.
3. Estadio de las operaciones concretas (7-11 años). El razonamiento se hace lógico en relación con objetos y situaciones concretas; se dominan los principios de conservación, clasificación y seriación, aunque persisten limitaciones para manejar conceptos abstractos.
4. Estadio de las operaciones formales (a partir de 11-12 años). El adolescente desarrolla la capacidad de pensar de forma hipotética-deductiva, razonar sobre proposiciones abstractas y considerar múltiples perspectivas, lo que permite planificar a largo plazo y anticipar consecuencias.

Piaget articuló este progreso en torno a cuatro procesos básicos de aprendizaje:

- Asimilación: incorporación de nueva información en esquemas cognitivos ya existentes.
- Acomodación: modificación de los esquemas cuando la información novedosa no encaja en los marcos previos.
- Desequilibrio: estado transitorio de conflicto cognitivo que surge cuando los esquemas actuales resultan insuficientes para explicar la realidad.
- Equilibrio: restauración de la coherencia cognitiva mediante la creación o reorganización de esquemas, impulsando así avances a estadios superiores.

De este modo, Piaget se aparta de la concepción tradicional del aprendizaje como mera acumulación de datos, describiéndolo como un proceso constructivo en el que el niño reorganiza constantemente sus estructuras mentales para lograr niveles cada vez más complejos de pensamiento.

Teoría cognitiva

Villarroel (1995), en Didáctica general de profesionalización del docente, subraya que la psicología constituye uno de los pilares esenciales de la didáctica, pues:

> Las ciencias psicológicas es uno de los pilares de la didáctica. Sobre todo, porque muchos de sus descubrimientos han influido de manera concluyente en los cambios educativos. En efecto bien podríamos afirmar que las investigaciones psicológicas han tenido un mayor desarrollo que los estudios pedagógicos y sociológicos. Tanto en la comprensión de la psiquis infantil y juvenil, como en el trascendental campo del aprendizaje, la comunidad científica ha aportado en los últimos años más descubrimientos que lo que cualquier otra ciencia educativa haya logrado durante el último siglo (p.114).

A juicio del autor, las investigaciones psicológicas, en particular las centradas en la psiquis infantil y juvenil, han avanzado más rápidamente que los estudios estrictamente pedagógicos o sociológicos, aportando hallazgos decisivos sobre el aprendizaje durante las últimas décadas. En esta línea, la psicología cognitiva reivindica campos de investigación que habían quedado relegados por enfoques mecanicistas estímulo-respuesta. Su propósito no se limita a predecir la conducta y controlarla, sino también a explicarla a través del análisis de los procesos internos

de representación y tratamiento de la información. Así, el cognitivismo describe el aprendizaje como una reorganización permanente de las experiencias, actitudes e ideas del individuo. Como señala Villarroel, (1995):

> El modelo Cognoscitivo o Cognitivo explica el aprendizaje en función de las experiencias, información, impresiones, actitudes e ideas de una persona y la forma como esta las integra, organiza y reorganiza. Es decir, el aprendizaje es un cambio permanente de los conocimientos, debido la reorganización de las experiencias pasadas cuanto a la información nueva que se va adquiriendo. Cuando una persona aprende sus esquemas mentales sus reacciones emotivas y motoras entran en juego para captar un conocimiento, procesarlo y asimilarlo. El conocimiento no es una 24 mera copia figurativa de lo real, es una elaboración subjetiva que desemboca en la adquisición de representaciones mentales. (p. 116).

En consecuencia, aprender implica transformaciones sustantivas en los esquemas mentales, acompañadas de reacciones emocionales y motoras que intervienen en la captación, procesamiento y asimilación de la nueva información. Este planteamiento, respaldado por la investigación contemporánea en psicología y neurociencia cognitivas, ha permitido comprender con mayor precisión cómo se producen los cambios cognitivos y cómo estos pueden ser estimulados desde la práctica educativa.

Teoría de la mediación cognoscitiva (Bandura)

La teoría de la mediación cognoscitiva propuesta por Albert Bandura (1986), destaca el papel central de los procesos mentales en la adquisición de nuevas conductas a través de la observación. Desde este enfoque, se identifican dos tipos de actividades cognitivas fundamentales para el aprendizaje: los procesos de atención y los procesos de retención. La atención permite al observador centrarse en los aspectos relevantes del modelo, mientras que la retención implica la codificación y el almacenamiento de la información observada para su posterior reproducción.

El referido autor, plantea que el aprendizaje puede ocurrir de manera vicaria, es decir, sin necesidad de una experiencia directa, a través de dos formas de condicionamiento observacional:

1. Condicionamiento clásico vicario:

El observador presencia cómo un modelo experimenta un proceso de condicionamiento clásico, ya sea de tipo apetitivo (asociado a estímulos positivos) o defensivo (vinculado a estímulos aversivos). El espectador internaliza la asociación estímulo-respuesta al observar la experiencia del modelo, lo que puede dar lugar a respuestas similares sin que medie una exposición directa al estímulo.

2. Condicionamiento instrumental vicario:

En este caso, el observador observa a un modelo que es sometido a un proceso de condicionamiento instrumental. Este aprendizaje se basa en la observación de las consecuencias de las acciones del modelo, las cuales pueden involucrar cualquiera de los cuatro procedimientos instrumentales: reforzamiento positivo, reforzamiento negativo, castigo positivo y castigo negativo. El observador infiere las posibles consecuencias de una conducta y ajusta su comportamiento en función de lo aprendido, sin necesidad de experimentar directamente dichas consecuencias.

De este modo, la teoría de Bandura resalta que el aprendizaje no depende exclusivamente de la experiencia directa, sino que puede ocurrir mediante la observación y la mediación cognitiva, lo que otorga un papel activo al individuo en el procesamiento y reconstrucción de la información.

La psicología cognitiva y el aporte de Ausubel

Desde la perspectiva de David Ausubel (1976), uno de los principales representantes de la psicología cognitiva aplicada a la educación, el aprendizaje no se limita a la realización de actividades físicas como manipular o interpretar objetos. Por el contrario, sostiene que se produce un aprendizaje significativo cuando los contenidos poseen sentido para el estudiante y pueden integrarse de forma sustancial a su estructura cognitiva previa. Es decir, el nuevo conocimiento adquiere valor cuando se relaciona con ideas y conceptos ya existentes en la mente del educando, facilitando su comprensión y retención.

Ausubel argumenta que no todos los contenidos pueden ser descubiertos de forma espontánea por los alumnos, por lo que destaca la importancia de una enseñanza que propicie conexiones entre los conocimientos previos y los nuevos. En este sentido, aprender implica comprender, y no simplemente memorizar de forma mecánica, como proponían las teorías conductistas. Así, el aprendizaje significativo se erige como una alternativa a la enseñanza tradicional basada en la repetición y la memorización sin comprensión.

Esta concepción del aprendizaje ha influido directamente en los principios del enfoque constructivista, al que se adscriben ideas fundamentales como el aprendizaje por descubrimiento, el aprender a aprender y la promoción del trabajo colaborativo. En particular, el aprendizaje por descubrimiento, popularizado por Bruner, pero compatible con la propuesta de Ausubel cuando se trata de descubrimiento guiado, enfatiza el rol activo del estudiante en la construcción de su propio conocimiento. Bajo esta perspectiva, el docente deja de ser un simple transmisor de información y asume el papel de mediador que plantea problemas, diseña experiencias significativas y orienta a los estudiantes para que encuentren, formulen y comprendan nuevas soluciones.

Niño en edad preescolar

En la actualidad, el término Educación Preescolar o Educación Inicial hace referencia a los programas educativos formales dirigidos a niños y niñas desde el nacimiento hasta los seis años de edad, implementados en contextos institucionales que favorecen su desarrollo integral. Este nivel educativo reviste una importancia fundamental, ya que constituye la base sobre la cual se construyen procesos posteriores de aprendizaje, formación de la personalidad y socialización. En esta etapa, es crucial potenciar al máximo las capacidades físicas, cognitivas, afectivas y sociales de los niños, dado que el desarrollo temprano tiene un impacto duradero en la trayectoria vital del individuo.

Diversas disciplinas como la fisiología, la medicina, la psicología, la sociología y las ciencias de la educación han coincidido en resaltar la relevancia de los primeros años de vida como etapa crítica para el desarrollo cerebral, emocional y conductual. Durante este periodo se produce un notable crecimiento en el número de células neuronales y en la formación de conexiones sinápticas, procesos altamente sensibles a factores como la nutrición, la salud y, especialmente, a la calidad de las interacciones sociales y los estímulos del entorno.

En este sentido, proporcionar ambientes ricos, seguros y emocionalmente estimulantes resulta esencial para favorecer un desarrollo equilibrado y pleno. Según la Organización Mundial de la Salud (OMS) (2005), la etapa preescolar abarca desde los 3 hasta los 5 años de edad, periodo en el cual se observa un notable avance en las áreas física, cognitiva, lingüística, socioemocional y moral. A su vez, el Ministerio del Poder Popular para la Educación de Venezuela (2005), define al niño en edad preescolar como aquel que transita por una fase clave de desarrollo integral, donde se consolidan las bases para el aprendizaje autónomo, la adquisición de valores y la estructuración de la personalidad.

En consecuencia, la educación inicial no debe considerarse únicamente como una preparación para etapas posteriores, sino como un derecho fundamental que contribuye a garantizar la equidad, la inclusión y el bienestar infantil desde los primeros años de vida.

Características del niño en edad preescolar son:

El niño en edad preescolar, comprendido entre los tres y los seis años, atraviesa una etapa de desarrollo integral acelerado, caracterizada por importantes transformaciones en las dimensiones física, cognitiva, socioemocional y lingüística. A continuación, se describen sus principales características:

- Desarrollo físico: Durante esta etapa, los niños experimentan un notable crecimiento en estatura, peso y masa muscular. Su coordinación motora, tanto gruesa (caminar, correr, saltar) como fina (dibujar, recortar, manipular objetos pequeños), se perfecciona progresivamente, lo que les permite una mayor autonomía en la realización de actividades cotidianas.
- Desarrollo cognitivo: Los niños comienzan a desarrollar el pensamiento simbólico, lo que les permite representar mentalmente objetos, situaciones y acciones a través del lenguaje, el dibujo y el juego. Este avance cognitivo sienta las bases para procesos más complejos como la lectura, la escritura y la resolución de problemas simples. Comienzan también a distinguir entre fantasía y realidad, aunque su pensamiento aún es egocéntrico y centrado en una sola dimensión de los problemas.
- Desarrollo socioemocional: En esta etapa,

los niños construyen su identidad personal y adquieren una creciente autonomía. Aprenden a expresar emociones, a compartir, a respetar normas y a establecer vínculos afectivos con sus pares y adultos significativos. El juego ocupa un lugar central como medio de socialización y aprendizaje, favoreciendo la interiorización de valores, roles y habilidades de convivencia.

- Desarrollo lingüístico: El lenguaje se convierte en una herramienta fundamental para la comunicación, la expresión de ideas y la construcción del pensamiento. Los niños amplían su vocabulario, mejoran su pronunciación y estructuras gramaticales, y comienzan a comprender y producir mensajes cada vez más complejos. Este desarrollo es potenciado por la interacción con adultos y otros niños, así como por la exposición a contextos ricos en lenguaje.

Desde una perspectiva teórica, diversos autores han contribuido a la comprensión del desarrollo infantil en la etapa preescolar:

- Jean Piaget (1968), propuso que los niños en edad preescolar se sitúan en la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo (aproximadamente de los 2 a los 7 años), caracterizada por el pensamiento simbólico, el egocentrismo y la dificultad para comprender conceptos como la conservación y la reversibilidad. Para Piaget, el aprendizaje se construye activamente a través de la interacción con el entorno y la manipulación de objetos.
- Lev Vygotsky (1978), desde una visión sociocultural, resaltó la importancia del contexto social y del lenguaje en el desarrollo cognitivo. Enfatizó el papel del adulto como mediador del aprendizaje a través de la zona de desarrollo próximo (ZDP), y consideró el juego como una herramienta privilegiada para la adquisición de habilidades sociales, cognitivas y lingüísticas, al permitir a los niños experimentar roles, negociar reglas y resolver conflictos en contextos simbólicos.
- John Bowlby (1998), por su parte, fundamentó su teoría del apego al resaltar la necesidad del niño de establecer vínculos afectivos seguros con sus cuidadores primarios. Según el autor, un apego seguro proporciona una base emocional sólida para explorar el entorno, favorece el desarrollo de la confianza y la autoestima, y tiene implicaciones duraderas en la capacidad del individuo para establecer relaciones interpersonales saludables en la adultez.

En síntesis, el niño en edad preescolar se encuentra en una etapa crítica del desarrollo humano, en la que la estimulación oportuna, la afectividad, el juego y las interacciones significativas con el entorno constituyen factores esenciales para su formación integral. Comprender las características de esta etapa desde diversas perspectivas teóricas permite orientar prácticas pedagógicas más pertinentes y sensibles a sus necesidades evolutivas.

III. ABORDAJE METÓDICO

La presente investigación se sustenta en el paradigma socio-crítico, el cual promueve una visión transformadora de la realidad mediante la crítica social y la participación activa de los sujetos implicados. Este enfoque se articula con una metodología cualitativa, centrada en la comprensión profunda de las experiencias humanas y en la construcción colectiva del conocimiento.

Tal como lo afirman Koh y Owen (2000), la investigación cualitativa se orienta hacia el análisis comprensivo de los fenómenos sociales, abordando las actitudes, creencias e interpretaciones que los individuos elaboran en torno a sus vivencias y su contexto. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque inductivo que permite generar conceptos y teorías emergentes a partir de la observación y el análisis de datos cualitativos. En este proceso, la subjetividad del investigador no es un sesgo a eliminar, sino un componente constitutivo del conocimiento, que exige autorreflexión constante sobre los propios supuestos y su incidencia en la interpretación de la información.

En consonancia con esta orientación epistemológica, el presente estudio adopta el enfoque de la investigación-acción participativa (IAP), inspirada en las ideas de Marx y Engels, y desarrollada por autores como Paulo Freire, Orlando Fals Borda y Carlos Brandão. Según Rojas (2014), quien cita a Fals Borda, la IAP se fundamenta en:

> El aprender a interactuar y organizar con la investigación Acción participativa se basa en el concepto existencial de la experiencia hu-

> mana propuesto por José Onega y Gasset. A través de la experiencia aprehendemos la esencia vital intuitivamente, timos, la gozamos y la entendemos como realidad por lo tanto, colocamos nuestro ser en un contexto más amplio y pleno. En la IAP esta especie de experiencia se denomina vivencia, y se complementa con otra idea: la del compromiso auténtico (p.57).

La IAP se caracteriza por la implicación activa de los participantes en el proceso investigativo, promoviendo una praxis reflexiva orientada al cambio. Para la recolección de datos, se emplearán técnicas como entrevistas en profundidad, análisis documental y observación participante, lo cual permitirá integrar la visión del investigador con los aportes de los sujetos involucrados. Esta estrategia favorece una comprensión holística del fenómeno estudiado y enriquece el análisis a través del contraste entre distintas fuentes de información.

El análisis de la información se realizará mediante técnicas de análisis de contenido, con el fin de interpretar los datos y construir una visión coherente del problema. Se aplicará el procedimiento de triangulación, el cual, según Martínez (2004), consiste en "comparar los resultados de diferentes fuentes de información o diferentes métodos de investigación para verificar la validez de los datos y la consistencia de los hallazgos" (p. 24). Los pasos sugeridos por este autor incluyen:

Según Martínez (2004) Recopilar información de diferentes fuentes, como entrevistas, encuestas, observaciones, entre otros. Comparar los resultados y encontrar coincidencias o discrepancias. Analizar las posibles razones de las discrepancias y considerar cómo estas pueden afectar los hallazgos. Concluir si los datos son consistentes y confiables o si es necesario realizar ajustes o buscar más información.

En este estudio, el análisis cualitativo se enfocará en comprender el papel de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el desarrollo cognitivo de los niños en edad preescolar del C.E.I.E. "Gran Mariscal Sucre", ubicado en el municipio Barinas, estado Barinas. Para ello, se considera el ciclo metodológico propuesto por Martínez (2004), el cual comprende cuatro fases: reflexión inicial, planificación, puesta en práctica y reflexión final. La investigación se desarrollará con la participación de tres informantes clave del personal docente de la institución, cuyas experiencias y percepciones serán fundamentales para la comprensión crítica y contextualizada del fenómeno objeto de estudio.

IV. REFLEXIONES FINALES

En el contexto actual de una sociedad globalizada, interconectada y profundamente mediada por la tecnología, el rol del docente ha experimentado una transformación sustancial. La educación contemporánea ha dejado de concebirse como un proceso unidireccional de transmisión de conocimientos para asumir un carácter dinámico, centrado en el desarrollo de competencias clave para la vida en el siglo XXI. En este escenario, el docente se configura como un agente mediador del aprendizaje, responsable de facilitar el acceso a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y de promover su uso crítico, ético y significativo.

Este nuevo paradigma exige del profesional de la educación no solo un dominio técnico de las herramientas digitales, sino también una actitud proactiva ante el cambio, así como la disposición a actualizar continuamente sus saberes pedagógicos y tecnológicos. En este sentido, el docente actúa como mentor y facilitador, acompañando al estudiante en su proceso de construcción autónoma del conocimiento, y fomentando su capacidad de adaptación, pensamiento crítico, resolución de problemas y creatividad.

Torres y Cobo (2017), advierte que vivimos en un mundo en constante transformación, en el que la capacidad de adaptación y la adquisición de nuevas habilidades constituyen condiciones indispensables para enfrentar los desafíos del futuro. Ante el vertiginoso avance de la innovación tecnológica, la función educativa se convierte en un instrumento clave para preparar a los estudiantes a desenvolverse en escenarios cambiantes, inciertos y exigentes. Esta preparación, sin embargo, no puede limitarse a contenidos disciplinares; requiere la reconfiguración curricular hacia un enfoque que priorice el desarrollo de competencias transversales como el aprender a aprender, la colaboración, la alfabetización digital y la ciudadanía global.

En consecuencia, el docente ya no puede ser considerado como el único depositario del conocimiento, sino como un diseñador de experiencias de aprendizaje significativas. Su labor consiste en propiciar ambientes pedagógicos que estimulen la indagación, el análisis reflexivo y la generación de nuevo conocimiento, favoreciendo así procesos formativos más autónomos,

activos y sostenibles. Este giro implica asumir un enfoque pedagógico centrado en el estudiante, donde el docente orienta y desafía, más que transmite contenidos de manera pasiva.

La pedagogía del siglo XXI, por tanto, demanda educadores capaces de inspirar, motivar e innovar en sus prácticas, con el propósito de cultivar en sus estudiantes la curiosidad, la resiliencia y el compromiso con su aprendizaje. Esta misión, lejos de ser meramente instrumental, constituye una responsabilidad ética y transformadora: la de encender la chispa del pensamiento crítico, cultivar el deseo de aprender y contribuir a la formación de ciudadanos capaces de desenvolverse con éxito en una sociedad compleja, cambiante y plural.

REFERENCIAS

Ausubel, D. P. (1976). Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo. Ed. Trillas, México.
Bandura, A. (1986). Fundamentos sociales del pensamiento y la acción: una teoría cognitiva social. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Bowlby,J. (1998) El Apego. Buenos Aires: Paidós.
Díaz. (2013). TIC en el trabajo del aula. Impacto en la planeación didáctica.
Gisbert, M., yamp; Francesc. (2011). Digital Leaners: la competencia digital de los estudiantes universitarios. La Cuestión Universitaria.
Herrera, A. (2015).. Una mirada reflexiva sobre las TIC en Educación Superior. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 17(1), 1-4. Recuperado de http://redie.uabc.mx/vol17no1/contenido-lopezmoya.html
Koh, E. T. y Owen, W. L. (2000). Descriptive Research and Qualitative Research. Introduction to Nutrition and Health Research. Springer. https://doi. org/10.1007/978-1-4615-1401-5_12
Marques, A. (2019) las tecnologías del aprendizaje y conocimiento (TAC), en el contexto de la sociedad de la información. SCIENTIARUM (2)
Martínez, (2004). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. Mexico: Trillas.
Ministerio del poder popular para la Educación (2005). Educación Inicial. Caracas.http://www.me.gob.ve/noticias_zonas/contenido.php?id_seccion=16&id_conteni do=70&modo=2
Moya, M. (2019). De las TICS a las TACS: la importancia de crear contenidos educativos digitales. Revista didactica innovacion y multimedia.
Piaget J. (1968). Génesis del número en el niño. Buenos Aires: Guadalupe.
Poveda, D., y Cifuentes, J. (2020). Incorporación de las tecnologías de información y comunicación (TIC) durante el proceso de aprendizaje en la educación superior. Formación Universitaria, 13(6), 95-104. https://n9.cl/lw9qi
Ramírez, T. (2022). Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento como herramienta didáctica en la gestión
formativa del estudiante de Medicina[Tesis de Maestria]. Universidad Cooperativa de Colombia.
Rojas, B. (2014). Investigacion Cualitativa metodo y praxis. Caracas: Fundepel.
Torres, P. C., y Cobo, J. K. (2017). Tecnología educativa y su papel en el logro de los fines de la educación. Educere: Revista Venezolana de Educación, (68), 31-40.
Valarezo, J. y Santos, O.(2019). Las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la formación docente. Revista Conrado, 15(68), 180-186. Recuperado de http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado.
Vygotsky, L. (1978). Pensamiento y lenguaje. Ed. Paidós, Barcelona, España
Villarroel c, c (1995). La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. Caracas material mimeografiado.
World Health Organization Anthro 2005 software and macros Child Growth Standards: Length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for height and body mass index-for-age. Methods and development 20/08/2007. Disponible en: http://www.who.int/childgrowth/software/en/index.html.

EL ARTE, UNA HERRAMIENTA PARA LA RECONSTRUCCIÓN EN CONTEXTOS DE CONFLICTO.

Martha Liliana Clavijo Buitrago
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
lilianclavijo27@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 463 - 472
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El arte ha sido históricamente una herramienta transformadora en contextos de conflicto, proporcionando un medio para la reconstrucción social. Esta revisión documental se enfoca en cómo el arte, en sus diversas manifestaciones, actúa en la sanación de comunidades afectadas por la violencia, tomando a Colombia como caso de estudio. Se identifican tres categorías principales de análisis: arteterapia y resiliencia individual, cohesión social mediante prácticas artísticas y la reconstrucción de identidades colectivas a través del arte. Se empleó la metodología cualitativa e interpretativa, basada en fuentes académicas y estudios de caso desde 2020 a 2023. Los resultados destacan el papel del arte como mecanismo de sanación emocional, facilitador de cohesión social y herramienta de resistencia cultural, aunque se resalta la necesidad de su inclusión formal en políticas públicas para asegurar un impacto más amplio y duradero.

Palabras clave:
rehabilitación; sanación; resiliencia; arteterapia; cohesión social; identidad colectiva.

ART AS A TOOL FOR RECONSTRUCTION IN CONFLICT CONTEXTS.

ABSTRACT

Art has historically served as a transformative tool in conflict contexts, providing a means for social reconstruction. This documentary review focuses on how art, in its diverse manifestations, contributes to the healing of communities affected by violence, using Colombia as a case study. Three main analytical categories are identified: art therapy and individual resilience, social cohesion through artistic practices, and the reconstruction of collective identities through art. A qualitative and interpretative methodology was employed, based on academic sources and case studies from 2020 to 2023. The results highlight art's role as a mechanism for emotional healing, a facilitator of social cohesion, and a tool for cultural resistance. However, the need for its formal inclusion in public policies is emphasized to ensure broader and more lasting impact.

Key words:
rehabilitation; healing; resilience; art therapy; social cohesion; collective identity.

L'ART, UN OUTIL POUR LA RECONSTRUCTION DANS DES CONTEXTES DE CONFLIT.

RÉSUMÉ

L'art a historiquement servi d'outil de transformation dans des contextes de conflit, facilitant les processus de reconstruction sociale. Cette revue documentaire examine le rôle de l'art dans la guérison des communautés touchées par la violence, en prenant la Colombie comme étude de cas. Trois dimensions clés sont explorées : l'art-thérapie comme moyen de renforcer la résilience individuelle, les pratiques artistiques comme outil de cohésion sociale et l'art comme vecteur de reconstruction des identités collectives. À travers une méthodologie qualitative et interprétative, basée sur des sources académiques et des études de cas entre 2020 et 2023, il est démontré que l'art agit comme un mécanisme de guérison émotionnelle, un catalyseur d'intégration communautaire et une forme de résistance culturelle. Toutefois, la nécessité de son intégration formelle dans les politiques publiques est soulignée pour en maximiser l'impact durable.

Mot clefes:
réhabilitation, guérison, résilience, art-thérapie, cohésion sociale, identité collective.

I. INTRODUCCIÓN

El arte ha sido históricamente un medio de expresión y comunicación que trasciende las barreras culturales y lingüísticas. En contextos de conflicto, surge no solo como un medio estético, sino como una herramienta poderosa para la sanación y la construcción de la paz. En Villagarzón, Putumayo, el arte se ha consolidado como una herramienta clave para la sanación emocional y la reconstrucción social en contextos de conflicto y violencia. A nivel nacional, Colombia ha promovido iniciativas artísticas en zonas de posconflicto, buscando restaurar el tejido social y en Latinoamérica, el arte comunitario ha sido importante para transformar espacios violentos Su capacidad para facilitar la expresión emocional y reconstruir el tejido social es ampliamente reconocida.

En sociedades afectadas por la violencia, el arte ofrece un espacio donde los individuos pueden procesar traumas y recuperar su identidad colectiva. Investigaciones de autores como Lederach (2020), Fraser y Honneth (2021) y Restrepo (2022), evidencian que el arte democratiza las dinámicas sociales, proporcionando a las comunidades marginadas una plataforma para expresar sus experiencias y transformar relaciones de poder. Esta revisión documental examina cómo el arte actúa como un facilitador para la sanación comunitaria y la promoción de la paz, destacando su impacto en la construcción de identidades colectivas.

Una mirada al contexto social en el que se enmarcan los estudios revisados es esencial para comprender cómo el arte ha sido utilizado como una herramienta de sanación emocional, cohesión social y reconstrucción de identidades colectivas en Colombia, un país con una larga historia de conflicto armado. Este conflicto, que ha afectado a millones de personas a lo largo de más de cinco décadas, ha dejado una huella profunda en las estructuras sociales, políticas y económicas del país, y ha tenido un impacto devastador en las comunidades más vulnerables, particularmente en zonas rurales.

El abordaje de una contextualización del conflicto armado en Colombia revela una serie de actores como el Estado, guerrillas (principalmente las FARC y el ELN), paramilitares y, más recientemente, grupos criminales organizados. Este conflicto ha generado una crisis humanitaria con desplazamientos masivos, violaciones a los derechos humanos, violencia sexual, desapariciones forzadas y afectaciones directas en las dinámicas sociales y familiares. Las comunidades más afectadas, sobre todo en áreas rurales y marginadas, han vivido décadas de violencia, miedo y exclusión, que han destruido el tejido social y fragmentado la identidad colectiva.

El proceso de justicia transicio-

nal en Colombia, especialmente tras el Acuerdo de Paz de 2016 firmado entre el gobierno y las FARC, ha marcado un cambio importante en los intentos por reparar los daños causados por el conflicto. El objetivo principal ha sido buscar la verdad, la justicia, la reparación y la no repetición para las víctimas. En este contexto, el arte ha surgido como una herramienta clave para procesar emocionalmente las experiencias traumáticas y reconstruir las relaciones comunitarias afectadas.

Ahora es importante reconocer el papel del arte en la justicia transicional enmarcado en el contexto colombiano y cómo las víctimas de la violencia, incluidos desplazados, víctimas de violencia sexual y familiares de desaparecidos, han utilizado el arte para reclamar su derecho a la verdad y para reconstruir sus vidas. Las iniciativas artísticas han sido implementadas en diversas regiones del país como parte de programas de reparación simbólica, con el fin de facilitar el diálogo social y la reconciliación.

La Comisión de la Verdad y otras instituciones han fomentado el uso del arte como un medio para que las víctimas expresen sus experiencias de dolor y resistencia, visibilizando las narrativas de aquellos que históricamente han sido silenciados. Sobre esto, se tiene el estudio de Rivera Flórez (2020) quien se ocupó de abordar el conflicto y la reconstrucción en Putumayo. En su investigación, Rivera analiza la relación entre el narcotráfico, la violencia y la respuesta del Estado en la región, así como las dinámicas sociales que han surgido a partir de estas realidades.

A pesar de la firma del Acuerdo de Paz en 2016 entre el Gobierno colombiano y las FARC-EP, la reconstrucción social y política en las regiones más afectadas por el conflicto armado continúa enfrentando desafíos significativos. El Observatorio para la Defensa de la Vida (ODEVIDA) ha estudiado cómo el conflicto armado ha evolucionado desde la firma del Acuerdo de Paz en 2016, persistiendo problemáticas como la presencia y reconfiguración de grupos armados ilegales, incluyendo disidencias de las FARC, el ELN y bandas criminales, que siguen generando violencia, desplazamientos y control territorial, socavando los esfuerzos de estabilización. La implementación incompleta o lenta de los puntos del acuerdo, particularmente en lo referente a la reforma rural integral, la sustitución de cultivos ilícitos y la reincorporación de excombatientes, ha limitado el impacto transformador esperado. Además, la desconfianza en las instituciones estatales y la polarización política han dificultado la participación ciudadana y la construcción de consensos necesarios para una paz sostenible, dejando a muchas comunidades en un estado de vulnerabilidad y con escasas oportunidades para el desarrollo.

En este contexto cabe señalar cómo las comunidades afectadas por el conflicto armado en Colombia han encontrado en el arte una poderosa herramienta para construir testimonio y memoria colectiva y artística de la violencia sufrida. Más allá de la narración verbal, el arte permite abordar el dolor, la pérdida y la resiliencia de maneras que la historia o el derecho a menudo no logran alcanzar. En el caso de las mujeres víctimas de violencia sexual, el arte también se ha convertido en un vehículo para la resiliencia, facilitando la creación de comunidades de apoyo que promueven la solidaridad y la reconciliación. Estos procesos han sido clave en la reparación simbólica y en la construcción de una nueva identidad colectiva, en la que las víctimas no solo son vistas como tales, sino también como agentes de cambio en sus comunidades.

Esta resistencia cultural ha sido importante en los procesos de justicia y memoria en Colombia, ya que permite a las comunidades crear y controlar sus propias narrativas frente a las versiones oficiales de la historia. Al utilizar el arte como una herramienta de resistencia política, las comunidades afectadas por la violencia pueden construir un futuro más inclusivo y cohesionado, basado en el reconocimiento de las experiencias de las víctimas. De ahí que este articulo de revisión documental se proponga un análisis reflexivo sobre el conflicto armado en Colombia en aspectos relevantes como el arteterapia y la resiliencia individua; la cohesión social mediante prácticas artísticas y la reconstrucción de identidades colectivas a través del arte.

II. MÉTODO

Al analizar el papel del arte como herramienta de sanación emocional y reconstrucción social en contextos de conflicto se emplea un enfoque cualitativo basado en una metodología de revisión documental. Esta metodología permite analizar de manera crítica las contribuciones existentes en la literatura, identificando tanto los patrones temáticos y tendencias que evidencien la eficacia del arte en la promoción de la paz y la resiliencia comunitaria, como también los vacíos que aún persisten en la investigación, realizando una exploración profunda del papel fundamental que desempeña el arte en el

proceso formativo de las comunidades afectadas. El análisis se centra en investigaciones previas, informes académicos y estudios empíricos relevantes, proporcionando una visión amplia sobre las dificultades, avances y estrategias implementadas en el país para mejorar este aspecto importante en la sanación y la paz.

Se realizó una búsqueda sistemática con bases de datos académicas como: Google Scholar, Redalyc, y Scopus, utilizando palabras clave como: arteterapia en contextos de conflicto, arte y resiliencia, reconstrucción social a través del arte, y justicia transicional y arte en Colombia. Se examinaron 15 artículos académicos relevantes, publicados entre los años 2020 y 2023. Estos estudios abordan el uso del arte en la sanación emocional, la reparación simbólica, la construcción de resiliencia y la reconstrucción del tejido social, con un enfoque particular en la situación de Colombia. Se priorizaron investigaciones de autores reconocidos en el campo del arte, la justicia transicional y la psicología social. Solo se consideraron publicaciones desde el 2020 en adelante, para asegurar la relevancia y actualidad de las investigaciones en un contexto de posconflicto y justicia transicional, específicamente el caso colombiano. El análisis realizado fue de corte temático, lo que permitió extraer patrones temáticos comunes y establecer relaciones entre los conceptos revisados. Se llevó a cabo una comparación crítica entre los enfoques de diferentes autores para evaluar el impacto del arte en la sanación emocional y social, particularmente en contextos de conflicto como el colombiano. Este proceso también permitió identificar los vacíos existentes en la literatura, orientando así futuras investigaciones en el campo. Se destaca la arteterapia como un recurso importante para fomentar la resiliencia y el autoconocimiento, permitiendo a los individuos enfrentar traumas y expresar sentimientos.

La exploración del uso del arte como herramienta de sanación en contextos de conflicto revela una rica diversidad de enfoques entre los autores revisados, cada uno aportando perspectivas únicas que enriquecen la comprensión del tema.

Por un lado, Sierra-León y Mendoza-Ortiz (2020) centran su análisis en la reparación simbólica a través del arte. Argumentan que este medio permite a las víctimas procesar sus traumas de manera efectiva, facilitando la reconstrucción de sus narrativas personales y colectivas. Su enfoque resalta cómo las expresiones artísticas no solo ayudan a las personas a lidiar con el dolor, sino que también fomentan la reconciliación en comunidades desgastadas por la violencia. En este sentido, el arte se convierte en un vehículo esencial para la sanación emocional y la restauración de la identidad.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

La revisión documental realizada tiene como objetivo analizar el uso del arte en contextos de conflicto desde un enfoque cualitativo y paradigma interpretativo, con el fin de comprender cómo las prácticas artísticas pueden contribuir a la sanación emocional y la reconstrucción social de comunidades afectadas por la violencia.

A partir de este enfoque, se han identificado una serie de tendencias nuevas que reflejan el impacto del arte en diferentes dimensiones de la vida de las personas y las comunidades. Estas tendencias incluyen el arte como herramienta de sanación emocional individual (arte terapia), el arte como medio de cohesión social y el arte como mecanismo para la reconstrucción de identidades colectivas. Estas categorías no solo permiten analizar el impacto del arte, sino que también facilitan una discusión crítica sobre su importancia en entornos marcados por la violencia y el trauma y cada categoría responde a una problemática particular.

El arte como herramienta de sanación emocional

En un contexto donde las palabras a menudo no bastan para expresar el horror y el trauma vividos, diversas expresiones artísticas ofrecen un lenguaje alternativo.

A través de la pintura, el tejido, la música, el teatro y la danza, las personas encuentran una vía para exteriorizar emociones reprimidas, procesar el dolor, la rabia, el miedo y la pérdida, y comenzar un camino hacia la recuperación psicosocial. Esta catarsis artística no solo facilita la descarga emocional individual, sino que también crea un espacio seguro para el reconocimiento mutuo del sufrimiento colectivo, validando las experiencias de las víctimas y combatiendo el aislamiento que a menudo acompaña al trauma. La arteterapia, por su naturaleza expresiva y simbólica, ofrece un canal no verbal que permite a las víctimas expresar su dolor de manera segura y estructurada. Hernández (2023) es uno de los autores en este campo, y sus investigaciones destacan que la arteterapia proporciona

un espacio seguro para que los individuos puedan procesar sus emociones y enfrentarse a experiencias traumáticas a través de la expresión creativa. El autor resalta cómo la arteterapia permite a las personas canalizar su dolor emocional mediante la creación artística, facilitando así un proceso de sanación simbólica. Las personas que han vivido experiencias traumáticas, como la violencia de guerra o el desplazamiento forzado, a menudo encuentran difícil expresar verbalmente su sufrimiento. En este contexto, el arte se presenta como un medio no verbal que permite la elaboración emocional sin necesidad de articular palabras que, en muchos casos, no existen o son insuficientes para describir el dolor experimentado.

Además de los beneficios a nivel individual, Hernández (2023) también argumenta que la arteterapia tiene un impacto positivo en las relaciones interpersonales, ya que fomenta la empatía y fortalece los vínculos sociales entre los participantes. Este aspecto es particularmente relevante en contextos donde el tejido social ha sido fragmentado por el conflicto, y donde es necesario reconstruir no solo las vidas individuales, sino también las redes de apoyo y solidaridad dentro de la comunidad.

Más allá de la expresión individual, el arte fomenta la construcción de resiliencia y el fortalecimiento del tejido social. Proyectos artísticos comunitarios, como los talleres de tejido donde las mujeres bordan sus memorias o los grupos de teatro que dramatizan sus vivencias, se convierten en espacios de encuentro y apoyo mutuo. Sobre esto, González et al., (2023), exponen los proyectos de arte urbano, cómo el festival "Narrativas Urbanas" en Manizales han permitido a las comunidades expresar públicamente sus memorias de violencia a través de murales y performances artísticos. Estos actos han sido relevantes para reconstruir las identidades colectivas de comunidades afectadas por la violencia, ofreciendo un espacio simbólico donde historias de sufrimiento pueden ser compartidas y recordadas.

Al compartir sus historias a través de la creación artística, las víctimas se dan cuenta de que no están solas, lo que contribuye a reconstruir la confianza y la solidaridad dentro de las comunidades fragmentadas por la violencia. Sobre esto, Pérez Otálora (2021) indaga sobre las mujeres y el arte en el proceso de paz muchas de las cuales han sido víctimas de violencia sexual durante el conflicto. El estudio muestra cómo las mujeres sobrevivientes han encontrado en el arte una forma de reivindicación y sanación. A través de prácticas creativas como los bordados colectivos y las exposiciones artísticas, las mujeres han podido compartir sus historias de supervivencia, creando una narrativa compartida que les permite reclamar su dignidad y fortalecer sus lazos con otras víctimas.

Este proceso colaborativo no solo ayuda a resignificar el dolor, transformándolo en un acto de resistencia y memoria, sino que también empodera a las personas al darles voz y agencia en la narrativa de su propia recuperación. El arte no solo ha servido para la sanación emocional y la reconstrucción del tejido social, sino que también ha sido una forma de resistencia cultural y política. Como argumenta Amarís (2021), el arte permite a las comunidades cuestionar las narrativas oficiales y las estructuras de poder que han perpetuado la violencia en Colombia. A través de la creación artística, los pueblos y comunidades pueden resistir simbólicamente y afirmar su memoria histórica, asegurando que sus voces no sean borradas o ignoradas.

Esta resistencia cultural ha sido importante en los procesos de justicia y memoria en Colombia, ya que permite a las comunidades crear y controlar sus propias narrativas frente a las versiones oficiales de la historia. Al utilizar el arte como una herramienta de resistencia política, las comunidades afectadas por la violencia pueden construir un futuro más inclusivo y cohesionado, basado en el reconocimiento de las experiencias de las víctimas.

Finalmente, el arte no solo sirve como un medio para la sanación interna, sino que también cumple un rol crucial en la creación de memoria histórica y la incidencia social. Las obras resultantes de estos procesos artísticos actúan como testimonios tangibles de la violencia sufrida y de la capacidad de superación de las comunidades. Murales, esculturas y performances no solo preservan la memoria de los hechos y de las víctimas, sino que también interpelan a la sociedad en general, generando empatía, promoviendo la reflexión sobre las causas y consecuencias del conflicto, y abogando por la no repetición. De esta manera, el arte trasciende el ámbito terapéutico para convertirse en un agente de cambio social y político, contribuyendo activamente a la construcción de una cultura de paz y a la reconciliación en Colombia.

Una de las primeras tensiones que surgen en la discusión es la diferencia de enfoques entre la arteterapia y la resiliencia. Sierra-León y Mendoza-Ortiz (2020) y Muñoz López (2022) se centran principalmente en la sanación individual a través del arte, subrayando cómo la creación

artística actúa como un proceso de autoconocimiento y reparación simbólica. Este enfoque es más reflexivo y se basa en la premisa de que el arte ofrece un medio terapéutico para que los individuos enfrenten y procesen sus emociones. Por otro lado, Lederach (2020) y Fraser y Honneth (2021) introducen una dimensión más amplia, argumentando que la sanación individual debe ser contextualizada dentro de un proceso comunitario de resiliencia.

La arteterapia y la resiliencia emocional son enfoques importantes que surgen en los estudios revisados, por ejemplo, Erazo (2021) y Jean (2021) coinciden en que el arte facilita la sanación emocional, aunque lo abordan desde perspectivas diferentes. Erazo (2021) se centra en el desarrollo de competencias emocionales tanto en las víctimas como en los facilitadores, mientras que Jean, adopta un enfoque desde los estudios de la memoria, argumentando que el arte no solo ayuda a sanar a nivel individual, sino que también contribuye a la construcción de una memoria colectiva.

La confrontación entre los enfoques de Erazo (2021) y Jean (2021) es crucial para entender cómo el arte opera en dos niveles: el individual y el colectivo. Erazo se enfoca en la arteterapia como una intervención directa en la salud emocional de los individuos, especialmente de aquellos que trabajan con víctimas de violencia, mientras que Jean (2021) introduce el concepto de memoria compartida, lo cual abre la discusión hacia el impacto del arte más allá del sujeto individual. La arteterapia, entonces, no solo cumple una función terapéutica, sino que, como sugiere Jean, el proceso artístico puede crear una narrativa de resiliencia colectiva, donde las memorias individuales de sufrimiento se conectan en un espacio común de diálogo.

Según Lederach (2020), el arte tiene el poder de restaurar relaciones sociales dañadas, actuando no solo a nivel individual, sino como un instrumento de reconciliación que permite a las comunidades recuperarse de traumas colectivos. Fraser y Honneth (2021) aportan una perspectiva crítica, señalando que el arte puede ser un espacio donde las dinámicas de poder se reconfiguran, permitiendo a las comunidades marginadas expresarse y reconstruir su resiliencia social.

Esta discusión, revela que la arteterapia y la resiliencia a través del arte no son enfoques mutuamente excluyentes, sino que, en muchos casos, se complementan. Mientras que la arteterapia se enfoca en la experiencia personal del trauma, la resiliencia a través del arte incorpora una dimensión social, donde el arte facilita la reparación de la cohesión comunitaria. Este debate destaca la importancia de considerar tanto las dimensiones individuales como las colectivas en los procesos de sanación en contextos de conflicto.

La cohesión social mediante prácticas artísticas

En esta categoría se analiza la creación de espacios para el reencuentro, se aborda el arte como un mecanismo para promover la cohesión social en comunidades que han sido desintegradas por la violencia. Jean (2021) contribuye a la discusión sobre la elaboración de acontecimientos traumáticos desde la perspectiva de los estudios de la memoria. Este autor argumenta que el arte no solo actúa como un vehículo de sanación emocional, sino que también facilita la creación de una memoria colectiva que ayuda a las comunidades a procesar el trauma de manera compartida. Jean (2020) destaca que las experiencias individuales de dolor y sufrimiento se entrelazan con las experiencias colectivas a través del arte, permitiendo que las comunidades creen narrativas simbólicas que reconstruyan su memoria y fortalezcan su identidad. Álvarez (2021) complementa estas ideas al abordar cómo el proceso creativo a través del arte facilita la liberación emocional y permite que las personas recuperen el control de sus narrativas internas. Este enfoque resalta el arte como un medio para la autoexploración y el autoconocimiento, elementos importantes en el desarrollo de la resiliencia.

El arte, en este sentido, no solo actúa como una herramienta terapéutica a nivel individual, sino que también tiene la capacidad de reconstruir el tejido social al generar espacios donde las personas pueden conectarse entre sí, compartir sus historias y reconstruir relaciones que se han roto debido al conflicto. Según Pérez (2022) destaca que las prácticas artísticas en comunidades afectadas por el conflicto tienen un impacto significativo en la reconstrucción del tejido social, ya que crean espacios de diálogo y encuentro donde las personas pueden compartir sus historias de manera simbólica y colectiva. La revisión de Pérez (2022) pone en evidencia que el arte genera espacios seguros donde las personas pueden expresar sus emociones, algo fundamental en comunidades donde la violencia ha fragmentado las relaciones sociales. A través de actividades artísticas, las personas

pueden no solo procesar sus experiencias personales de dolor, sino también reconectar con los demás y construir una narrativa compartida que promueva la empatía y el entendimiento mutuo.

Este proceso de sanación colectiva es particularmente evidente en iniciativas como Hilando Vidas y Esperanza, un programa implementado por la OIM en Colombia. Según OIM Colombia (2023), este programa involucró a más de 2,700 personas en actividades artísticas diseñadas para promover la sanación emocional y la reconstrucción del tejido social. A través de la creación de bordados y tejidos, los participantes pudieron expresar sus historias de dolor y, al mismo tiempo, escuchar las historias de otros, lo que fomentó un sentido de comunidad y fortaleció los lazos de solidaridad dentro de la comunidad.

La investigación de Rojas y Salazar (2021) complementa estos hallazgos al enfatizar que el arte facilita la creación de diálogos simbólicos que permiten a las comunidades reconstruir su sentido de pertenencia. Los autores argumentan que, en contextos de violencia, el arte ofrece un espacio donde las personas pueden reencontrarse y reconfigurar sus identidades colectivas, lo que es esencial para la reparación social. Este proceso no solo ayuda a las personas a sanar emocionalmente, sino que también contribuye a restaurar la confianza y la cohesión social, dos elementos clave en cualquier esfuerzo de reconstrucción posconflicto.

Redorta (2021) refuerza este argumento al subrayar que el arte, al permitir el diálogo simbólico, crea un espacio donde las personas pueden reencontrarse, reconstruir su confianza y participar activamente en la reconstrucción de su comunidad. Estas prácticas artísticas ayudan a reconstruir el tejido social, promoviendo la sanación tanto individual como colectiva.

El arte como mecanismo para la reconstrucción de identidades colectivas

El arte contribuye a la reconstrucción de identidades colectivas y la preservación de la memoria histórica en comunidades afectadas por el conflicto. En estos contextos, el arte no solo actúa como un medio para la sanación emocional, sino que también es un vehículo de resistencia simbólica, permitiendo a las comunidades preservar y transmitir sus experiencias de violencia y trauma a las generaciones futuras. El arte también juega un papel importante en la reconstrucción de identidades colectivas en comunidades afectadas por el conflicto, tal como lo han señalado Rojas y Salazar (2021) y González Giraldo, Marín Echeverry y Buitrago Echavarría et al. (2023). Estas investigaciones destacan que el arte permite a las comunidades procesar sus experiencias traumáticas de manera simbólica, lo que contribuye a la reafirmación de su identidad colectiva. En contextos donde el conflicto ha fragmentado el sentido de comunidad y ha generado una pérdida de identidad, las prácticas artísticas ofrecen una vía para reconstruir las narrativas colectivas.

Esto es fundamental no solo para sanar el pasado traumático, sino también para fortalecer el sentido de pertenencia dentro de la comunidad. Los estudios de estos autores destacan que el arte ayuda a las personas a renegociar su identidad, utilizando el proceso creativo como un espacio para la resistencia simbólica y la preservación de la memoria histórica. La investigación de Daviaud y Carvajal (2021) sobre el papel del arte en la justicia transicional en Colombia ofrece una visión cualitativa sobre cómo el arte puede ser utilizado como un mecanismo de resistencia frente a la marginalización de las experiencias de las víctimas. Este estudio muestra cómo el arte permite a las comunidades recuperar su memoria colectiva y construir nuevas narrativas que refuercen su sentido de dignidad y resistencia frente a la violencia. A través del arte, las comunidades pueden re-narrar su historia desde una perspectiva que reivindique su experiencia y su capacidad de resiliencia.

Asimismo, Jean (2021) sostiene que el arte es fundamental para la elaboración de memorias traumáticas, ya que permite que las personas y las comunidades reconstruyan su narrativa histórica a partir de la memoria simbólica. En este sentido, el arte no solo ayuda a las víctimas a procesar sus traumas, sino que también actúa como un vehículo de resistencia cultural y política, al recuperar historias y memorias que han sido silenciadas o distorsionadas por el conflicto.

En un contexto más amplio, Lederach (2020) destaca que el arte puede actuar como un catalizador para la paz, ya que ofrece a las personas un medio para expresar sus traumas colectivos y reconstruir sus relaciones sociales deterioradas. En su investigación sobre la justicia transicional, Daviaud y Carvajal (2021) exploran cómo el arte puede ser integrado en procesos de reconciliación, permitiendo a las comunidades no solo procesar su dolor, sino también fortalecer los vínculos rotos por la violencia. Vacíos en la investigación: Oportunidades para la inte-

gración del arte en políticas públicas

A pesar de los resultados positivos que resaltan el impacto del arte en la sanación emocional y la reconstrucción social, la revisión documental también identifica varios vacíos en la investigación actual. Uno de los principales desafíos es la falta de sistematización de las prácticas artísticas en contextos de conflicto, lo que limita su capacidad para ser replicadas y escaladas en otras comunidades afectadas. Álvarez (2021) señala que, aunque el arte ofrece un medio efectivo para la sanación emocional y la reconstrucción de identidades, aún no se ha integrado de manera formal en las políticas públicas. Actualmente, muchas de las iniciativas artísticas que se implementan en comunidades afectadas por el conflicto dependen de organizaciones no gubernamentales o actores internacionales, lo que limita su sostenibilidad a largo plazo.

Amarís (2021) contribuye a esta discusión al examinar el arte como una herramienta para repensar la violencia en Colombia, sugiriendo que el arte permite un diálogo crítico sobre las experiencias de conflicto y ofrece un espacio para reconfigurar las identidades sociales. Este enfoque destaca el arte como una forma de narrativa política, que no solo permite a las personas procesar su dolor, sino también desafiar las estructuras de poder que han perpetuado la violencia.

Es necesario que los programas artísticos se integren de manera más estructurada en los esfuerzos de atención psicosocial liderados por el Estado, de modo que puedan tener un impacto más amplio y duradero. Los resultados de esta revisión documental nos muestran la importancia del arte como herramienta de sanación emocional y reconstrucción social en contextos de conflicto. El arte no solo facilita la expresión simbólica de los traumas individuales, estos hallazgos sugieren la importancia de sistematizar y ampliar las prácticas artísticas en contextos de conflicto e integrarlas formalmente en políticas públicas para lograr un impacto más amplio y duradero.

El conflicto entre lo individual y lo colectivo también se observa en la comparación entre los conceptos de autoconocimiento e identidad colectiva. Muñoz López (2022) enfatiza el rol del arte en la autoexploración, donde los individuos utilizan la creación artística como un medio para profundizar en su comprensión personal y emocional. Este enfoque se centra en el individuo y en cómo el arte puede ser un recurso introspectivo.

Sin embargo, Restrepo (2022) argumenta que el arte también juega un rol importante en la construcción de identidades colectivas. En su estudio sobre el impacto del arte en las comunidades de posconflicto en Colombia, Restrepo sugiere que el arte permite a los individuos reconectarse con su comunidad, facilitando la reconstrucción de un sentido de pertenencia compartida. De esta manera, el arte no solo es una herramienta de autoconocimiento, sino también un medio para reconfigurar las narrativas sociales y fortalecer la unión dentro de una comunidad.

Esta comparación destaca la multiplicidad de niveles en los que el arte puede operar. El arte no solo promueve la exploración individual del yo, sino que también tiene el poder de reconstruir identidades colectivas fragmentadas por la violencia. Este punto es primordial para entender cómo el arte actúa simultáneamente en el plano personal y comunitario, siendo una herramienta de transformación tanto individual como social.

En conjunto, estos estudios revelan que el arte tiene un impacto profundo en la reconstrucción de identidades colectivas y la preservación de la memoria histórica en comunidades que han sido afectadas por la violencia. El arte, al proporcionar un espacio para la expresión simbólica y la resistencia cultural, permite a las comunidades reconfigurar sus identidades y preservar sus experiencias para las generaciones futuras, lo que es fundamental para la reconciliación y la justicia transicional.

IV. CONCLUSIONES

Desde un punto de vista crítico, los resultados de la revisión documental enfatizan que el arte no es simplemente una forma estética, sino una herramienta transformadora en contextos de violencia. La capacidad del arte para facilitar la expresión emocional, reconstruir el tejido social y fortalecer las identidades colectivas ha sido ampliamente reconocida por los autores revisados. Tanto la resiliencia como la identidad colectiva surgen como procesos interrelacionados que se activan a través de la creación artística, ofreciendo a las comunidades un espacio donde pueden sanar colectivamente y resistir las narrativas de opresión.

La interpretación crítica de estos autores revela que el arte no solo es un vehículo para la sanación emocional individual, sino también una herramienta fundamental para la reparación comunitaria, permitiendo que las víctimas

y las comunidades participen activamente en la reconstrucción de sus identidades y relaciones sociales. Redorta (2021) contribuye a esta discusión al destacar que el arte crea un espacio de diálogo simbólico, donde las personas pueden participar en procesos de sanación colectiva, lo que refuerza la cohesión social y promueve la reconciliación.

El arte tiene implicaciones profundas en la justicia transicional. Daviaud y Carvajal (2021), por ejemplo, señalan que el arte permite a las comunidades víctimas de violencia recuperar su historia y resistir la invisibilizarían de sus experiencias. Esto subraya el valor del arte no solo como una herramienta de sanación emocional, sino también como un medio para resistir culturalmente y preservar la memoria histórica.

Los estudios revisados evidencian que el arte facilita la expresión de traumas individuales y colectivos, permitiendo a las personas procesar sus experiencias dolorosas y encontrar un sentido de pertenencia en sus comunidades. Además, se ha destacado cómo el arte puede democratizar las dinámicas sociales, ofreciendo una plataforma para que las voces marginadas sean escuchadas y valoradas (Fraser y Honneth, 2021; Lederach, 2020).

La confrontación entre diferentes perspectivas teóricas ha enriquecido nuestra comprensión del fenómeno, subrayando la necesidad de considerar tanto el individuo como la comunidad en los procesos de sanación. Las implicaciones prácticas del uso del arte en contextos de conflicto son significativas, sugiriendo que su integración en programas de rehabilitación y reconciliación puede ser importante para promover un futuro más pacífico Restrepo (2022).

Sin embargo, a pesar de los logros observados, se evidenció que las prácticas artísticas no se habían integrado de manera formal y sostenible en las políticas públicas de atención psicosocial. La dependencia de ONG y organizaciones internacionales limitó su alcance a largo plazo, lo que plantea un desafío significativo para la continuidad y efectividad de estas iniciativas. Así, las conclusiones subrayan la necesidad de desarrollar una estrategia estatal que incorpore estas prácticas en los programas de reparación, garantizando una mayor estabilidad y efectividad en el proceso de sanación colectiva.

La investigación reveló que, aunque las iniciativas artísticas han demostrado ser eficaces en la sanación emocional y la cohesión social, su potencial completo solo se alcanzará a través de su institucionalización. Este enfoque asegurará que las comunidades no solo sobrevivan a sus experiencias traumáticas, sino que también puedan transformar esos recuerdos en fortalezas colectivas y agentes de cambio, contribuyendo así a un futuro más resiliente y cohesionado.

En este sentido, es recomendable llevar a cabo investigaciones adicionales que aborden las diversas dimensiones del arte en contextos de conflicto, así como desarrollar programas artísticos que fomenten la resiliencia y fortalezcan las relaciones sociales. Al reconocer el poder transformador del arte, se abre una puerta hacia nuevas posibilidades para la sanación y la reconstrucción social en sociedades marcadas por el dolor y la división.

REFERENCIAS

Álvarez, J. (2021). Integración del arte en políticas públicas: Un análisis crítico. Editorial Universitaria.
Daviaud, J., & Carvajal, M. (2021). El arte en la justicia transicional en Colombia: Memoria y resistencia. Revista de Estudios Sociales.
Fraser, N., & Honneth, A. (2021). Redistribution or Recognition A Philosophical Exchange. Verso.
González Giraldo, J., Marín Echeverry, D., & Buitrago Echavarría, M. (2023). Arte y reconstrucción de identidades colectivas en contextos de conflicto. Revista Latinoamericana de Arte.
Hernández, L. (2023). Arteterapia y resiliencia: Un enfoque terapéutico en contextos de violencia. Editorial Psicológica.
Jean, P. (2021). Memoria y arte: Creación de narrativas colectivas en comunidades afectadas por el conflicto. Revista de Psicología Social.
Lederach, J. P. (2020). The Little Book of Conflict Transformation. Good Books.
Muñoz López, J. (2022). El arte como terapia: Procesos de sanación en comunidades afectadas por el conflicto. Editorial Universitaria.
Observatorio para la Defensa de la Vida (2022). Coca, violencia y resistencia: los flujos del conflicto en el Putumayo 2016-2022.
Pérez, R. (2022). Cohesión social a través del arte: Espacios para el reencuentro en comunidades en conflicto. Revista de Estudios Culturales.
Restrepo, M. (2022). Arte y paz: Iniciativas artísticas en zonas de posconflicto. Universidad del Rosario.
Rivera Flórez, G. (2020). Cultivos de coca, conflicto y deslegitimación del Estado en el Putumayo. Editorial Pontificia Universidad Javeriana
Rojas, A., & Salazar, T. (2021). El papel del arte en la reconstrucción del tejido social en contextos de violencia. Revista de Sociología.

REALIDAD MIXTA PARA LA COMPRENSIÓN Y RETENCIÓN DE CONCEPTOS COMPLEJOS EN LA EDUCACIÓN BÁSICA SECUNDARIA.

Martha Lucia Pérez Velandia.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ing.marthaperez @gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 473 - 482
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

En el presente artículo es producto de un trabajo doctoral como un aporte esencial que tiene como propósito esencial generar un corpus fenoménico de la realidad mixta para la comprensión y retención de conceptos complejos en la Educación Básica Secundaria desde una mirada tecnológica emergente. Se apoya en la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977) y la Teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991). Para conseguir los propósitos instituidos, se optó por un enfoque epistemológico postpositivista cualitativo, sustentado en el paradigma comprensivo y enmarcado en el método fenomenológico de Husserl (1992). Los informantes clave están conformados por dos (2) docentes y tres (3) estudiantes. El contexto de estudio está representado por la institución educativa Tame en Arauca-Colombia. En relación con la obtención de la información, se empleó la entrevista en profundidad, con una guía de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis se utilizaron la categorización, la estructuración y la teorización. Para la confiabilidad de la información, se aplicaron criterios de validez y credibilidad desde una perspectiva cualitativa rigurosa. A partir de los hallazgos, se describe que la realidad mixta favorece la comprensión y retención de conceptos complejos al ofrecer experiencias inmersivas e interactivas. Se evidencia que los docentes la consideran una herramienta innovadora, mientras que los estudiantes experimentan mayor motivación y compromiso en su aprendizaje.

Palabras clave:
realidad mixta, comprensión de conceptos, retención del aprendizaje, tecnología emergente, educación básica secundaria.

MIXED REALITY FOR THE UNDERSTANDING AND RETENTION OF COMPLEX CONCEPTS IN BASIC EDUCATION.

ABSTRACT

This article is the result of a doctoral work as an essential contribution with the main purpose of generating a phenomenological corpus of mixed reality for the understanding and retention of complex concepts in Basic Education from an emerging technological perspective. It is based on Kolb's Experiential Learning Theory (1984), Bandura's Social Learning Theory (1977), and Lave and Wenger's Situated Learning Theory (1991). To achieve the established purposes, a qualitative post-positivist epistemological approach was chosen, supported by the comprehensive paradigm and framed in Husserl's phenomenological method (1992). The key informants are composed of two (2) teachers and three (3) students. The study context is represented by a Basic Education educational institution in Colombia. In relation to obtaining the information, in-depth interviews were used, with an interview guide. Within the analysis techniques, categorization, structuring, and theorizing were used. For the reliability of the information, validity and credibility criteria were applied from a rigorous qualitative

Key words:
mixed reality, concept comprehension, learning retention, emerging technology, basic education.

perspective. From the findings, it is described that mixed reality favors the understanding and retention of complex concepts by offering immersive and interactive experiences. It is evident that teachers consider it an innovative tool, while students experience greater motivation and engagement in their learning.

RÉALITÉ MIXTE POUR LA COMPRÉHENSION ET LA RÉTENTION DE CONCEPTS COMPLEXES DANS L'ÉDUCATION DE BASE

RÉSUMÉ

Cet article est le fruit d'un travail doctoral apportant une contribution essentielle dont le but principal est de générer un corpus phénoménologique de la réalité mixte pour la compréhension et la rétention de concepts complexes dans l'enseignement de base d'un point de vue technologique émergent. Il s'appuie sur la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb (1984), la théorie de l'apprentissage social de Bandura (1977) et la théorie de l'apprentissage situé de Lave et Wenger (1991). Pour atteindre les objectifs établis, une approche épistémologique post-positiviste qualitative a été choisie, soutenue par le paradigme compréhensif et encadrée par la méthode phénoménologique de Husserl (1992). Les informateurs clés sont composés de deux (2) enseignants et de trois (3) élèves. Le contexte de l'étude est représenté par une institution éducative de Tame en Arauca-Colombia. En ce qui concerne l'obtention de l'information, des entretiens en profondeur ont été utilisés, avec un guide d'entretien. Parmi les techniques d'analyse, la catégorisation, la structuration et la théorisation ont été utilisées. Pour la fiabilité des informations, des critères de validité et de crédibilité ont été appliqués dans une perspective qualitative rigoureuse. À partir des résultats, il est décrit que la réalité mixte favorise la compréhension et la rétention de concepts complexes en offrant des expériences immersives et interactives. Il est évident que les enseignants la considèrent comme un outil innovant, tandis que les élèves éprouvent une plus grande motivation et un engagement dans leur apprentissage.

Mot clefes:
réalité mixte, compréhension des concepts, rétention de l'apprentissage, technologie émergente, enseignement de base.

I. INTRODUCCIÓN

En el transcurso del siglo XXI, la educación ha experimentado transformaciones significativas impulsadas por el avance vertiginoso de la tecnología y las nuevas formas de interacción digital. En un mundo globalizado, la incorporación de herramientas tecnológicas en el ámbito educativo ha generado un replanteamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, con el fin de responder a las crecientes demandas de una sociedad cada vez más interconectada y basada en el conocimiento de acuerdo a Coll y Monereo, (2010). En este contexto, la Realidad

Mixta ha emergido como una de las innovaciones más prometedoras para potenciar la comprensión y retención de conceptos complejos en la Educación Básica Secundaria, facilitando oportunidades de interacción y profunda inmersión con los contenidos de aprendizaje.

Desde una perspectiva histórica, la integración de la tecnología en la educación ha transitado por diversas etapas, desde el uso de recursos audiovisuales en el aula hasta la implementación de entornos virtuales interactivos. En la actualidad, la con-

vergencia entre la Realidad Aumentada (RA) y la Realidad Virtual (RV) ha dado lugar a la Realidad Mixta (RM), una tecnología emergente que permite la superposición de elementos digitales en el mundo físico, promoviendo una experiencia de aprendizaje híbrida que trasciende las limitaciones tradicionales del aula como en ocasiones han opinado Milgram y Kishino, (1994). Esta evolución plantea nuevos desafíos metodológicos y didácticos en el ámbito educativo, especialmente en la enseñanza de conceptos abstractos o de difícil comprensión para estudiantes de Educación Básica Secundaria.

El aprendizaje en Educación Básica Secundaria es un proceso fundamental que sienta las bases del conocimiento futuro y el desarrollo cognitivo del individuo. Sin embargo, la enseñanza de conceptos complejos representa un reto significativo debido a la abstracción y la falta de referentes concretos que faciliten su comprensión (Mayer, 2009). En este sentido, la aplicación de tecnologías emergentes como la Realidad Mixta ha demostrado ser un recurso eficaz para mejorar la asimilación de contenidos, al brindar experiencias sensoriales y manipulativas que fortalecen la construcción del conocimiento.

En el ámbito internacional, diversas investigaciones han evidenciado el impacto positivo de la Realidad Mixta en el aprendizaje. Por ejemplo, estudios realizados en entornos educativos han señalado que esta tecnología contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas y metacognitivas, al fomentar la exploración activa y la interacción con los objetos de estudio como bien lo han reflejado Dunleavy, Dede y Mitchell, 2009). Asimismo, la inmersión y la interactividad que ofrece la Realidad Mixta han sido identificadas como factores determinantes en la mejora de la retención del conocimiento, al permitir que los estudiantes participen de manera más significativa en el proceso de aprendizaje.

En el caso de América Latina, la implementación de la Realidad Mixta en la educación aún enfrenta diversos desafíos, como la disponibilidad de recursos tecnológicos, la formación docente y la adaptación curricular. No obstante, iniciativas en países como Brasil, México y Colombia han demostrado el potencial de esta tecnología para transformar la enseñanza de conceptos complejos, especialmente en áreas como las ciencias naturales y las matemáticas (CaberoAlmenara y Barroso-Osuna, 2019). En este sentido, resulta fundamental explorar enfoques metodológicos que permitan una integración efectiva de la Realidad Mixta en los procesos educativos, garantizando su accesibilidad y pertinencia pedagógica. Desde una perspectiva epistemológica, el estudio del aprendizaje mediado por la Realidad Mixta requiere un abordaje que permita comprender las experiencias de los estudiantes en su interacción con esta tecnología. En este marco, el método fenomenológico se presenta como una alternativa idónea para analizar las percepciones, significados y vivencias que emergen del uso de la Realidad Mixta en el contexto educativo. A través de este enfoque, es posible profundizar en la manera en que los estudiantes construyen su conocimiento y cómo la tecnología influye en su proceso de aprendizaje.

Particularmente en Colombia, la incorporación de la realidad mixta en la Educación Básica Secundaria aún se encuentra en una fase exploratoria, lo que plantea la necesidad de estudios empíricos que permitan generar un marco referencial sobre su impacto en la comprensión y retención de conceptos complejos. La educación colombiana enfrenta retos significativos en términos de equidad, acceso y calidad, lo que hace imperativo el esbozo de pericias pedagógicas innovadoras que potencien el aprendizaje significativo a través del uso de tecnologías emergentes.

Con base en lo expuesto, el presente estudio tiene como propósito general generar un corpus fenoménico de la realidad mixta para la comprensión y retención de conceptos complejos en la Educación Básica Secundaria de Tame en Arauca-

Colombia, desde una mirada tecnológica emergente y con un enfoque fenomenológico. Se busca, a partir del análisis de experiencias educativas en Colombia, aportar un conocimiento fundamentado sobre el impacto de la Realidad Mixta en el aprendizaje, así como proporcionar herramientas que favorezcan su implementación efectiva en contextos educativos diversos.

II. SOPORTE DE HORIZONTE TEÓRICO

En un traslúcido recorrido de soporte teórico, la realidad mixta (RM), emerge como una tecnología emergente que combina elementos de la realidad virtual (RV) y la realidad aumentada (RA) para crear entornos en los que los objetos físicos y digitales coexisten e interactúan en tiempo real. Según Milgram y Kishino (1994), la realidad mixta se sitúa en un continuo de virtualidad que abarca desde el mundo comple-

tamente real hasta el entorno completamente virtual. Esta tecnología permite a los usuarios interactuar con objetos virtuales en un entorno real, utilizando dispositivos como visores y gafas especiales. Desde esta perspectiva, es necesario clarificar lo opinado por Luque (2020) al expresar que:

> Así, la Realidad Virtual (en adelante RV, o en su acepción anglosajona, Virtual Reality, VR), a veces también denominada 'Realidad Artificial' o 'Ciberespacio', es por tanto un entorno de escenas u objetos de apariencia real, que crea en el usuario la sensación de estar inmerso en él. Es una realidad digital, simulada, de tal manera que las aplicaciones de realidad virtual sumergen al usuario en un entorno artificial, generado por ordenador, que simula la realidad mediante el empleo de dispositivos interactivos, que envían y reciben información, mediante el empleo de sensores y actuadores. (p.3)

Desde lo descrito por el autor antes mencionado, consiste en crear un ambiente simulado que permite al usuario sentirse completamente inmerso en una experiencia digital. Este entorno digital se caracteriza por presentar escenas u objetos con una apariencia muy realista, de manera que la persona que lo utiliza percibe estar dentro de ese mundo simulado. Las aplicaciones de realidad virtual utilizan tecnología avanzada para generar este entorno digital, el cual se construye a través de computadoras y se complementa con el uso de dispositivos interactivos, como gafas VR, guantes hápticos y otros sensores, que facilitan la interacción y la inmersión en el mundo virtual.

El principal objetivo de la realidad virtual es sumergir al usuario en un entorno creado artificialmente que simula la realidad de manera convincente. Para lograr esto, se emplean dispositivos interactivos que son capaces de enviar y recibir información en tiempo real. Estos dispositivos, tales como los sensores y actuadores, permiten al usuario interactuar con los objetos y escenas dentro del entorno virtual. Por ejemplo, los sensores de movimiento registran los movimientos del usuario y ajustan la perspectiva del entorno virtual en consecuencia, mientras que los actuadores pueden proporcionar retroalimentación táctil o háptica, lo que mejora la experiencia de inmersión.

Además, la realidad virtual tiene un amplio espectro de aplicaciones en diversas áreas, como la educación, la medicina, el entretenimiento y la industria. En el campo educativo, por ejemplo, la realidad virtual puede ser utilizada para crear simulaciones de laboratorio, viajes virtuales o experiencias inmersivas que facilitan el aprendizaje y la comprensión de conceptos complejos. En medicina, la RV se utiliza para realizar simulaciones quirúrgicas, entrenamiento de médicos y tratamientos de rehabilitación. En el ámbito del entretenimiento, los videojuegos de realidad virtual ofrecen experiencias interactivas y envolventes que transportan al jugador a mundos completamente nuevos. La industria también se beneficia de la realidad virtual a través de simulaciones de entrenamiento y diseño de productos en 3D. La capacidad de la RV para crear entornos realistas y altamente interactivos la convierte en una herramienta poderosa para una variedad de aplicaciones innovadoras.

En efecto, la realidad mixta ofrece una experiencia inmersiva y altamente interactiva, lo que la convierte en una herramienta poderosa para la educación y la formación. Al integrar elementos virtuales en el entorno físico, los estudiantes pueden visualizar conceptos abstractos y complejos de manera tangible y manipulable. Esto facilita la comprensión y retención de información, ya que los estudiantes pueden experimentar y explorar los conceptos en un contexto realista y significativo. En este sentido, la realidad aumentada por su parte definida por Causa (2023), se perfila de la siguiente manera:

> Se llama Realidad Aumentada a la situación en la que a un entorno físico se lo aumenta con elementos virtuales que se integran perceptivamente a dicho entorno. Es decir, si estamos frente a un escritorio (físico, es decir, real) y en este se logra proyectar, mediante algún dispositivo, elementos virtuales (por ejemplo, un ratón), pero de forma tal que estos parecen estar realmente ahí, entonces estamos frente a un proceso de "aumentación" de la realidad. Para lograr la simulación, es necesario que el elemento virtual respete el encuadre y perspectiva de la vista de la escena. (p.2)

Comprendiendo, lo previamente citado, En la práctica, la realidad aumentada tiene una amplia gama de aplicaciones en diferentes campos,

desde la educación hasta la industria y el entretenimiento. En el ámbito educativo, la RA ofrece la posibilidad de crear entornos de aprendizaje interactivos y enriquecidos, donde los estudiantes pueden visualizar y manipular conceptos abstractos de manera tangible. Esto facilita la comprensión y retención de información, ya que los estudiantes pueden experimentar y explorar el contenido de manera directa y significativa. Además, la RA permite la creación de simulaciones y escenarios realistas que pueden mejorar la formación y el entrenamiento en diversas disciplinas.

Para que la realidad aumentada sea efectiva, es esencial que los elementos virtuales respeten la perspectiva y el encuadre del entorno real. Esto implica que los objetos digitales deben ser proyectados de manera precisa y coherente, teniendo en cuenta factores como la iluminación, las sombras y los ángulos de visión. La tecnología detrás de la RA utiliza sensores y algoritmos avanzados para detectar y rastrear el entorno físico, asegurando que los elementos virtuales se integren perfectamente en la escena. De esta manera, la realidad aumentada no solo enriquece nuestra percepción del mundo, sino que también abre nuevas posibilidades para la innovación y el desarrollo en múltiples campos.

Al mismo tiempo, la realidad mixta tiene aplicaciones en diversos campos, como la medicina, la ingeniería, el diseño y el entretenimiento. En la educación, su potencial para transformar la enseñanza y el aprendizaje es enorme, ya que permite crear entornos de aprendizaje personalizados y adaptativos que responden a las necesidades individuales de los estudiantes. La capacidad de la realidad mixta para fusionar el mundo físico y digital abre nuevas posibilidades para la innovación educativa y el desarrollo de habilidades emergentes.

Desde otra arista, la comprensión de conceptos es un proceso cognitivo fundamental que implica la capacidad de captar, interpretar y dar sentido a la información. Según Porporatto (2016), la comprensión es una facultad del ser humano para percibir las cosas y entender sus implicaciones en un contexto amplio. Este proceso va más allá de la simple memorización de datos, ya que requiere la integración y organización de la información en estructuras mentales coherentes y significativas.

En el contexto educativo, la comprensión de conceptos es esencial para el aprendizaje profundo y duradero. Los estudiantes deben ser capaces de relacionar nuevos conocimientos con sus experiencias previas y aplicar lo aprendido en diferentes situaciones. La comprensión implica un proceso activo de construcción del conocimiento, en el que los estudiantes participan de manera crítica y reflexiva. Esto les permite desarrollar habilidades de pensamiento crítico y resolución de problemas, que son fundamentales para su éxito académico y personal.

La comprensión de conceptos también está estrechamente relacionada con la capacidad de transferir el conocimiento a nuevos contextos. Los estudiantes que comprenden profundamente los conceptos pueden aplicar lo aprendido en situaciones nuevas y desconocidas, lo que les permite adaptarse y enfrentar desafíos de manera efectiva. La enseñanza que promueve la comprensión de conceptos fomenta un aprendizaje significativo y relevante, que prepara a los estudiantes para la vida y el trabajo en un mundo en constante cambio.

Por consiguiente, amerita de un proceso relevante, este está relacionado con la retención del aprendizaje, el cual se refiere a la capacidad de los estudiantes para recordar y aplicar la información adquirida a lo largo del tiempo. Según Ebbinghaus (1885), "la retención del aprendizaje está influenciada por varios factores, como la dificultad de la información, la forma en que se presenta y las características individuales de los estudiantes" (p.45). Entonces, la retención efectiva del aprendizaje implica la transferencia de la información a la memoria a largo plazo, donde puede ser recuperada y utilizada cuando sea necesario.

Para mejorar la retención del aprendizaje, es importante utilizar estrategias pedagógicas que promuevan la consolidación de la información. Estas estrategias incluyen la repetición espaciada, el aprendizaje activo, la enseñanza a otros y el uso de ayudas visuales y gráficos. La repetición espaciada, por ejemplo, consiste en revisar la información en intervalos regulares, lo que ayuda a fortalecer las conexiones neuronales y a prevenir el olvido. El aprendizaje activo, por otro lado, involucra a los estudiantes en actividades prácticas y colaborativas que refuerzan el conocimiento y facilitan su retención.

La retención del aprendizaje también está relacionada con la motivación y el compromiso de los estudiantes. Los estudiantes que están motivados y comprometidos con su aprendizaje tienden a retener mejor la información y a aplicarla de manera efectiva. Por lo tanto, es fundamental crear un entorno de aprendizaje que fomente la curiosidad, el interés y la participación activa de los estudiantes. Al hacerlo, se puede

mejorar la retención del aprendizaje y promover un aprendizaje significativo y duradero.

Ante lo descrito se incorpora la tecnología emergente, que implica lo referente a desarrollos tecnológicos innovadores que tienen el potencial de transformar la realidad en el corto o mediano plazo. Según la definición de Startupeable (2023), las tecnologías emergentes incluyen avances en campos como la inteligencia artificial, la biotecnología, la robótica y la nanotecnología. Estas tecnologías se caracterizan por su novedad radical, su rápido crecimiento y su capacidad para generar un impacto significativo en la sociedad y la economía.

Una de las características clave de las tecnologías emergentes es su capacidad para superar barreras técnicas y abrir nuevas oportunidades en diversos sectores. Por ejemplo, la inteligencia artificial está revolucionando la forma en que interactuamos con la tecnología, permitiendo el desarrollo de sistemas autónomos y la automatización de tareas complejas. La biotecnología, por su parte, está transformando la medicina y la agricultura, ofreciendo soluciones innovadoras para el tratamiento de enfermedades y la producción de alimentos.

Las tecnologías emergentes también plantean desafíos éticos y sociales que deben ser abordados de manera responsable. La adopción de estas tecnologías requiere un marco regulatorio adecuado, así como una consideración cuidadosa de sus implicaciones para la privacidad, la seguridad y la equidad. A medida que las tecnologías emergentes continúan evolucionando, es fundamental fomentar un diálogo abierto y colaborativo entre científicos, legisladores y la sociedad en general para garantizar su desarrollo y aplicación de manera ética y sostenible.

Educación básica secundaria de Colombia

La Educación Básica Secundaria en Colombia es un proceso de formación permanente que abarca la educación primaria y secundaria. Según el Ministerio de Educación Nacional (2024), la Educación Básica Secundaria comprende nueve grados y se estructura en torno a un currículo común que incluye las áreas fundamentales del conocimiento y la actividad humana. Este nivel educativo es obligatorio y tiene como objetivo garantizar el desarrollo integral de los estudiantes, promoviendo su formación moral, intelectual y física.

La Educación Básica Secundaria en Colombia se organiza en dos ciclos: la Educación Básica Secundaria primaria, que abarca cinco grados, y la Educación Básica Secundaria, que comprende cuatro grados. Durante estos ciclos, los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades esenciales que les permiten continuar su educación en niveles superiores y participar activamente en la sociedad. El currículo de la Educación Básica Secundaria incluye áreas como matemáticas, ciencias, lenguaje, ciencias sociales y educación física, entre otras. El sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos, como la desigualdad en el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza. Sin embargo, el gobierno y las instituciones educativas están implementando diversas estrategias para mejorar la cobertura y la calidad de la Educación Básica Secundaria. Estas estrategias incluyen la capacitación de docentes, la implementación de tecnologías educativas y la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras. A través de estos esfuerzos, se busca garantizar que todos los estudiantes en Colombia tengan acceso a una educación de calidad que les permita desarrollar su potencial y contribuir al desarrollo del país.

La relación entre la Educación Básica Secundaria en Colombia y el tema de estudio sobre la realidad mixta para la comprensión y retención de conceptos complejos en la Educación Básica Secundaria desde una mirada tecnológica emergente es profunda y multifacética. La Educación Básica Secundaria en Colombia, organizada en dos ciclos: la Educación Básica Secundaria primaria y la Educación Básica Secundaria, proporciona un marco estructurado donde los estudiantes adquieren conocimientos y habilidades esenciales. Este marco curricular incluye áreas como matemáticas, ciencias, lenguaje, ciencias sociales y educación física, las cuales son fundamentales para el desarrollo integral de los estudiantes.

La introducción de la realidad mixta en este contexto puede potenciar significativamente la manera en que estos conocimientos y habilidades son impartidos y aprendidos. Al ofrecer experiencias inmersivas e interactivas, la realidad mixta puede transformar el aprendizaje en algo más tangible y significativo, facilitando la comprensión y retención de conceptos complejos en estas áreas fundamentales. Además, el sistema educativo colombiano enfrenta desafíos significativos, como la desigualdad en el acceso a la educación y la calidad de la enseñanza. Estos desafíos pueden ser mitigados mediante la implementación de tecnologías educativas innovadoras, como la realidad mixta.

La capacidad de la realidad mixta para crear

entornos de aprendizaje interactivos y personalizados puede ayudar a superar las barreras de acceso y mejorar la calidad de la educación. Por ejemplo, en áreas rurales o desfavorecidas donde los recursos educativos pueden ser limitados, la realidad mixta puede ofrecer acceso a contenidos educativos de alta calidad y experiencias de aprendizaje que de otro modo no estarían disponibles. Esto puede contribuir a reducir la brecha educativa y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación o circunstancias, tengan la oportunidad de desarrollar su potencial y participar activamente en la sociedad.

En definitiva, las estrategias implementadas por el gobierno y las instituciones educativas en Colombia, como la capacitación de docentes y la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras, son cruciales para la integración efectiva de la realidad mixta en la Educación Básica Secundaria. La capacitación de docentes en el uso de tecnologías emergentes, como la realidad mixta, es esencial para garantizar que estas herramientas se utilicen de manera efectiva y significativa en el aula. Asimismo, la promoción de prácticas pedagógicas innovadoras que incorporen la realidad mixta puede fomentar un enfoque más activo y participativo en el aprendizaje, aumentando la motivación y el compromiso de los estudiantes. De esta manera, la integración de la realidad mixta no solo apoya la comprensión y retención de conceptos complejos, sino que también contribuye a mejorar la calidad y la equidad de la Educación Básica Secundaria en Colombia

La información sobre la organización de la Educación Básica Secundaria en Colombia y los desafíos que enfrenta se obtuvo del Ministerio de Educación Nacional (2024). Este marco proporciona el contexto para entender cómo la realidad mixta puede ser integrada en el sistema educativo para abordar estos desafíos y mejorar la calidad del aprendizaje. Conjuntamente, la descripción de la realidad mixta y su potencial para transformar la educación se apoya en trabajos académicos y estudios sobre la realidad mixta y sus aplicaciones en el aprendizaje, como los de Milgram y Kishino (1994). Estos estudios destacan cómo la realidad mixta puede Crear entornos envolventes e interactivos que facilitan la comprensión y retención de conceptos complejos.

Desde otro ángulo, las teorías aportan un soporte teórico robusto y multidimensional para el estudio de la realidad mixta y su implementación en la comprensión y retención de conceptos complejos dentro de la Educación Básica Secundaria, en vista de que cada una de ellas contribuye desde una perspectiva única que complementa la efectividad de las tecnologías emergentes en contextos educativos. Es por ello que en primera instancia la Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb (1984), propone un enfoque cíclico donde los estudiantes aprenden mejor a través de la interacción directa con experiencias concretas. Para el estudio, esto significa que la realidad mixta puede utilizarse para diseñar experiencias interactivas que transformen conceptos abstractos en vivencias prácticas, favoreciendo la reflexión crítica y el aprendizaje significativo.

Su aporte es crucial para entender cómo las herramientas inmersivas pueden facilitar la construcción activa del conocimiento en los estudiantes. Seguidamente, laTeoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977); sitúa el énfasis en el rol de la observación y el aprendizaje vicario, destacando cómo los modelos y la retroalimentación motivan y fortalecen la comprensión. En el contexto del estudio, esta teoría justifica el uso de avatares o guías virtuales como mediadores del aprendizaje, mientras refuerza la importancia de la autoeficacia y la motivación intrínseca mediante el diseño de actividades adaptativas dentro de la realidad mixta. De igual forma la Teoría del Aprendizaje Situado de Lave y Wenger (1991, redefine el aprendizaje como una actividad social y contextualizada, destacando la relevancia de las comunidades de práctica. Para el estudio, su aporte radica en demostrar cómo los entornos de realidad mixta pueden replicar situaciones del mundo real, permitiendo que los estudiantes aprendan en contextos auténticos y se integren activamente en prácticas significativas. En conjunto, estas teorías construyen una base teórica que no solo enriquece el diseño pedagógico en el uso de la realidad mixta, sino que también maximiza su impacto al abordar las distintas dimensiones del aprendizaje: la experiencia, la interacción social y la contextualización. Con estos principios, el estudio puede avanzar hacia aplicaciones tecnológicas innovadoras y efectivas en la Educación Básica Secundaria.

III. HORIZONTE EPISTEMOLÓGICO- METODOLÓGICO

El estudio se enmarcó en un enfoque epistemológico postpositivista cualitativo, el cual reconoció la existencia de una realidad objetiva, pero interpretada a través de las percepciones

humanas mediadas por la experiencia y la subjetividad. Según lo señalado por Guba y Lincoln (1994), este enfoque valoró tanto la evidencia empírica como las interpretaciones realizadas por el investigador, asumiendo que la objetividad absoluta era inalcanzable. Este enfoque resultó adecuado para el análisis de la realidad mixta en el ámbito educativo, ya que permitió explorar cómo los participantes percibieron e interactuaron con estas tecnologías para comprender y retener conceptos complejos.

El paradigma adoptado en este trabajo fue el comprensivo, el cual privilegió la interpretación profunda de los fenómenos desde la perspectiva de los sujetos participantes. Basándose en las ideas de Dilthey (1989), se buscó comprender los significados y las relaciones subjetivas construidas por los actores educativos en torno al uso de la realidad mixta. Dentro de este marco, el investigador asumió un rol empático y reflexivo, priorizando la co-construcción del conocimiento con los informantes clave. Este paradigma permitió captar las experiencias, emociones y aprendizajes de los docentes y estudiantes en su interacción con los entornos tecnológicos.

El método empleado fue el fenomenológico, basado en las ideas de Husserl (1992), quien lo definió como una herramienta para comprender las experiencias vividas desde la perspectiva de los sujetos. Este método permitió explorar las vivencias subjetivas de docentes y estudiantes al interactuar con la realidad mixta. La fenomenología facilitó la identificación de los significados otorgados por los participantes, esclareciendo cómo estas herramientas afectaron su aprendizaje y percepción. Así, la validez y credibilidad del estudio se garantizaron mediante el uso de técnicas cualitativas rigurosas como la categorización, estructuración y teorización. Estas técnicas, combinadas, aseguraron una interpretación válida, confiable y fundamentada de los datos obtenidos durante el proceso investigativo.

IV. FINIQUITO DE LA REFLEXIVIDAD

La implementación de la realidad mixta en la Educación Básica Secundaria ha permitido captar cómo las experiencias inmersivas generan un impacto trascendental en los estudiantes al interactuar con conceptos complejos. Este tipo de tecnología no solo apoya la adquisición de conocimiento, sino que también otorga un significado personalizado a las vivencias de los estudiantes, quienes asocian el aprendizaje con emociones positivas, facilitando así un vínculo profundo y duradero con los contenidos curriculares.

El estudio logró identificar cómo tanto estudiantes como docentes interpretan el uso de la realidad mixta desde prismas únicos. Las interacciones y percepciones documentadas revelaron que los contextos inmersivos no solo fomentan la comprensión conceptual, sino que promueven procesos reflexivos en los que cada participante construye su propio significado, favoreciendo una mirada plural y rica hacia la innovación educativa.

La introducción de la realidad mixta ha subrayado la estrecha relación entre la tecnología y los procesos humanos de comprensión. Este análisis profundizó en cómo las interacciones sensoriales y visuales propias de esta tecnología potencian no solo la retención de la información, sino también la capacidad de los estudiantes para interiorizar conceptos abstractos, transformándolos en aprendizajes vivenciales y aplicables.

El transitar, permitió identificar patrones recurrentes en las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes al utilizar herramientas de realidad mixta. Estos patrones reflejan cómo la interacción activa con entornos inmersivos facilita la transición del aprendizaje memorístico a un aprendizaje participativo, en el que los estudiantes son protagonistas de su construcción del conocimiento, haciendo del proceso educativo una experiencia más autónoma. Además, la realidad mixta demostró ser un espacio integrador donde los conceptos previamente percibidos como difíciles son abordados desde perspectivas accesibles y dinámicas. Las narrativas recogidas destacan que el diseño del entorno inmersivo se convierte en un factor determinante para generar un aprendizaje significativo, confirmando que el contexto influye directamente en cómo los estudiantes aprehenden y aplican el conocimiento.

Los docentes participantes señalaron que la realidad mixta redefinió su rol tradicional como transmisores del conocimiento, llevándolos hacia un papel más dinámico y facilitador. A través de esta tecnología, se evidenció que los docentes se convierten en mediadores de experiencias, guiando a los estudiantes en sus exploraciones tecnológicas y reflexivas, promoviendo una enseñanza más interactiva y adaptativa. Sin embargo, una de las contribuciones más destacadas del análisis es la relevancia de la motivación y el entusiasmo generados por la realidad mixta en los estudiantes. Las experiencias inmersivas no solo despertaron interés por los

contenidos, sino que reforzaron actitudes positivas hacia el aprendizaje, lo que sugiere que estas herramientas tecnológicas pueden servir como estímulos clave para reconfigurar entornos educativos más motivadores y atractivos.

Si bien el estudio expone los múltiples beneficios de la realidad mixta, también enfatiza los desafíos asociados a su implementación, como la necesidad de acceso universal a la tecnología y la formación docente adecuada. No obstante, las perspectivas futuras sugieren que, con una planificación estratégica y equitativa, esta tecnología tiene el potencial de convertirse en un pilar fundamental de las pedagogías emergentes.

El estudio reveló cómo la realidad mixta actúa como un puente efectivo entre conceptos abstractos y su materialización práctica. Al hacer visibles y manipulables ideas teóricas dentro de un espacio inmersivo, esta tecnología permite que los estudiantes asimilen contenidos complejos de manera concreta y significativa, favoreciendo una comprensión más profunda y duradera.

Finalmente, este trabajo resalta cómo la incorporación de tecnologías emergentes no debe verse únicamente desde una perspectiva técnica, sino también como una oportunidad para humanizar los procesos educativos. La realidad mixta, al centrarse en la experiencia del estudiante, promueve aprendizajes que son personales, reflexivos y auténticamente transformadores, sentando las bases para una educación que valora tanto la innovación como las experiencias humanas subyacentes.

REFERENCIAS

Bandura, A. (1977). Teoría del aprendizaje social. Englewood Cliffs, NJ: PrenticeHall.
Cabero-Almenara, J., y Barroso-Osuna, J. (2019). Las posibilidades educativas de la realidad aumentada. Journal of New Approaches in Educational Research, 8(1), 13-22.
Causa, E. (2023). Introducción a la Realidad Aumentada y las Realidades Mixtas.
Un recorrido desde el arte. Laboratorio emmeLab, Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata. Argentina. Disponible en: http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/154804/Documento_comp leto.pdf-PDFA.pdf?sequence=1
Coll, C., y Monereo, C. (2010). Psicología de la educación virtual: aprender y enseñar con las tecnologías de la información y la comunicación. Morata.
Dilthey, W. (1989). Introducción a las ciencias humanas. Princeton University Press.
Dunleavy, M., Dede, C., y Mitchell, R. (2009). Posibilidades y limitaciones de las simulaciones participativas inmersivas de realidad aumentada para la enseñanza y el aprendizaje. Journal of Science Education and Technology, 18(1), 7-22.
Ebbinghaus, H. (1885). La memoria: una contribución a la psicología experimental. Nueva York, NY: Teachers College, Columbia University.
Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En N. K. Denzin y. S. Lincoln (Eds.), Manual de Investigación Cualitativa (pp. 105–117). SAGE Publications.
Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Springer.
Kolb, D. A. (1984). Aprendizaje experiencial: la experiencia como fuente de aprendizaje y desarrollo. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
Lave, J., y Wenger, E. (1991). Aprendizaje situado: participación legítima periférica.
Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
Mayer, R. E. (2009). Aprendizaje multimedia. Cambridge University Press.
Milgram, P., y Kishino, F. (1994). Una taxonomía de las pantallas visuales de realidad mixta. IEICE Transactions on Information and Systems, 77(12), 1321-1329.
Ministerio de Educación Nacional. (2024). Sistema Educativo Colombiano. Recuperado de Ministerio de Educación Nacional.
Piaget, J. (1969). La construcción de la realidad en el niño. Nueva York, NY: Basic Books.
Porporatto, M. (2016). Comprensión. En: Qué Significado. Recuperado de Qué Significado.
Startupeable. (2023). Qué son tecnologías emergentes. Recuperado de Startupeable.

LA RESIGNIFICACION CURRICULAR CON MIRAS AL DESARROLLO DE COMPETENCIAS DIGITALES EN LA FORMACIÓN INICIAL DE MAESTROS.

Mauricio Javier Pernett Lascano
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
Mpernett@enssabar.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 483 - 492
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

A partir del proceso de identificar qué se conoció de la temática de interés, qué se investigó y qué aspectos permanecieron desconocidos, el articulo tuvo como propósito realizar un análisis e interpretación en torno a la relevancia y pertinencia del proceso de la resignificacion curricular con miras al desarrollo de competencias digitales en la formación inicial de maestros. El conocimiento que emergió de este artículo se convierte en un referente y una oportunidad para la reflexión y espacio dialógico institucional. Este artículo presentó los resultados de una revisión documental de artículos científicos, tesis doctorales, documentos normativos, normas técnicas publicadas. Se tomó como perspectiva metodológica la investigación documental, dado que el procedimiento implicó el rastreo, organización, sistematización y análisis de distintos documentos digitales, lo que permitió desarrollar un estado del arte en torno al fenómeno de estudio.

Palabras clave:
formación inicial docente, educación de calidad, competencias digitales, escuelas normales superiores, resignificación curricular.

CURRICULAR RESIGNIFICATION WITH A VIEW TO THE DEVELOPMENT OF DIGITAL COMPETENCES IN INITIAL TEACHER TRAINING.

ABSTRACT

Based on the process of identifying what was known about the topic of interest, what was investigated and what aspects remained unknown, the purpose of this article was to analyze and interpret the relevance and pertinence of the process of curriculum re-signification with a view to developing digital competencies in initial teacher training. The knowledge that emerged from this article becomes a reference and an opportunity for reflection and institutional dialogic space. This article presented the results of a documentary review of scientific articles, doctoral theses, normative documents, and published technical standards. Documentary research was taken as a methodological perspective, since the procedure involved the tracking, organization, systematization and analysis of different digital documents, which allowed the development of a state of the art on the phenomenon under study.

Key words:
initial teacher training, quality education, digital competences, teacher-training colleges, curricular-resignification.

RESIGNIFICATION DES PROGRAMMES EN VUE DU DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES NUMÉRIQUES DANS LA FORMATION INITIALE DES ENSEIGNANTS.

RÉSUMÉ

Sur la base du processus d'identification des connaissances sur le sujet d'intérêt, des recherches effectuées et des aspects restés inconnus, l'objectif de cet article est de réaliser une analyse et une interprétation de la pertinence du procès de re-signification du curriculum en vue de développer les compétences numériques dans la formation initiale des enseignants. Les connaissances issues de cet article deviennent une référence et une opportunité de réflexion et de dialogue institutionnel.L'article présente les résultats d'une revue documentaire des articles scientifiques, des thèses de doctorat, des documents normatifs et de normes techniques publiées. La recherche documentaire a été utilisée comme une approche méthodologique, étant donné que la procédure a impliqué le repérage, l'organisation, la systématisation et l'analyse de différents documents numériques, ce qui nous a permis de développer un état de l'art sur le phénomène à l'étude.

Mot clefes:
formation initiale des enseignants, éducation de qualité, compétences numériques, instituts de formation des enseignants, resignification des programmes d'études.

I. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la sociedad se encuentra en contantes cambios y transformaciones, el ámbito educativo no es ajeno a ello, el uso de los recursos tecnológicos y digitales hacen cada vez más presencia en las aulas de clases, exigiéndole a las instituciones educativas y en especial a los maestros su incorporación, articulación y uso pedagógico en el proceso de enseñanza aprendizaje; direccionándose hacia la formación de un ciudadano digital que responda y se adapte a las características de un mundo globalizado. En este sentido Vásquez (2020) resalta la importancia de la formación del docente concibiéndola como "el proceso por medio del cual se concretan acciones para su consolidación como profesional en educación, resaltando de estas las vivencias que experimentan durante su formación inicial, las cuales son bases importantes en la construcción de un maestro de excelencia" (p.281). Para Silva (2017), es necesario desde la formación inicial preparar al docente para los retos que representa integrar las Tecnologías en los procesos educativos.

La formación inicial docente tiene el enorme compromiso de crear las condiciones para que los docentes que se integren en el sistema educativo desarrollen las competencias necesarias para desenvolverse adecuadamente en el complejo mundo de la enseñanza. Criterio compartido por Espinoza (2020), quien enfatiza que, el docente competente es aquel que a través de su accionar facilita entornos de aprendizaje donde los estudiantes construyen sus propios conocimientos y desarrollan las capacidades y actitudes, potenciando en el educando la vocación productiva, creativa y autónoma, capaces de desenvolverse plenamente en el ámbito escolar, familiar y social de forma activa y responsable.

En la actualidad las Tecnologías en el contexto educativo son objeto de análisis debido a la importancia que implica que un docente tenga las competencias necesarias para hacer frente a este cambio tecnológico, es decir, que esté capacitado para su uso, manejo y posterior implementación didáctica en el aula. Esto supone ser un docente competente del siglo XXI (Cruz, 2019). Las competencias docentes sin duda alguna hacen parte de la columna vertebral de la educación, pues de ellas depende la comprensión que los estudiantes hagan sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje. (Daza,2021).

Sin embargo, se ha tomado como referente enfoques culturales, curriculares, organizativos y prácticos que funcionaron en otros momentos históricos pero que hoy han perdido valor (Marcelo y Vaillant, 2021), aspectos que han impactado notoriamente no solo en el desarrollo profesional de los futuros maestros sino en el proceso de enseñanza y en la calidad educativa.

En lo que respecta a las políticas y normativas que orientan la formación docente, el sistema colombiano está estructurado y organizado por tres subsistemas de formación, siendo el primero de ellos el subsistema de formación inicial de maestros y que hace referencia a los procesos y momentos de preparación de los sujetos interesados en ser educadores en los distintos niveles, áreas, campos del conocimiento y grupos poblacionales específicos, (Solano, 2018).

En este sentido la formación inicial de maestros se lleva a cabo en las escuelas normales superiores (ESN), primer laboratorio pedagógico para la profesionalización de maestros, para tal fin el decreto 1236 del 14 de septiembre de 2020 expedido por el (MEN) reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores (ENS) como instituciones educativas autorizadas para ser formadoras de docentes promoviendo espacios para que el futuro educador apropie los fundamentos y saberes básicos, y desarrolle las competencias profesionales necesarias para efectuar su labor como profesional de educación, y en su artículo 2.3.3.7.1.4. resalta que uno de los fines de las ENS es el de desarrollar en los docentes capacidades para: mejorar e innovar las prácticas y estrategias pedagógicas e Impulsar el desarrollo de las capacidades de los docentes en relación con la apropiación y uso pedagógico de las nuevas tecnologías.

Para lo cual la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, aprobada por la Asamblea General de las Naciones Unidas (UNESCO), marca un derrotero y puso de manifiesto un cambio a escala mundial, orientado a la construcción de sociedades del conocimiento inclusivas, basadas en los derechos humanos, el empoderamiento y la consecución de la igualdad de género.

Asi mismo el uso de las TIC reviste un carácter crucial en el avance hacia la realización de los 17 Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), específicamente, las metas relacionadas con el objetivo 4: educación de calidad. Sin embargo, en este escenario complejo la atención se centra aún más en el subsistema de formación inicial docente y en especial en las ENS.

Sin embargo, el panorama no es tan claro y subyacen profundas dificultades como lo menciona Said-Hung et al. (2011), evidenciando que, al interior de las instituciones de formación inicial de maestros en Colombia, pese a observarse niveles altos de aprehensión en torno a la importancia y uso de las tecnologías en la generación de escenarios de enseñanza y aprendizaje, también se aprecian bajos niveles de aprovechamiento e implementación pedagógico de estos recursos en los procesos de aprendizaje.

Así mismo llama la atención que, a pesar de la normatividad y de los esfuerzos por desarrollar competencias digitales, aun se observa que los procesos de enseñanza y aprendizaje continúan en muchos de los casos, orientados, principalmente, bajo perspectivas pedagógicas tradicionales, donde las tecnologías se incorporan al aula para realizar lo mismo que se hacía sin ellas (Cabero, 2015; Molina-Ríos y Salazar-Sierra, 2015).

En este sentido, el llamado a las Instituciones de formación inicial y en especial a las escuelas normales superiores es promover el desarrollo de las competencias digitales, garantizando la pertinencia de sus propuestas curriculares, planes de estudio y de sus prácticas pedagógicas para responder a los retos que plantea la sociedad del conocimiento (MEN, 2017).

Bajo este panorama surge entonces la pregunta: ¿Cómo lograr que las escuelas normales superiores incorporen y articulen a sus propuestas de formación inicial de maestros el desarrollo de competencias digitales? dando respuesta a los requerimientos normativos, pero sobre todo a los de su propia naturaleza.

El alcance de este artículo fue el de realizar un análisis e interpretación en torno a la relevancia y pertinencia del proceso de la resignificacion curricular con miras al desarrollo de competencias digitales en la formación inicial de maestros. Esta investigación documental se centró en la búsqueda y análisis de artículos de alto impacto, tesis doctorales, documentos normativos y notas técnicas enfocadas en la formación inicial docente, calidad educativa, competencias digitales, y resignificacion curricular.

Para su desarrollo se organizó de la siguiente manera: el desarrollo teórico que permitió realización de un estado del arte en torno al fenómeno de estudio, por otro lado la parte metodológica permitió describir el procedimiento y desarrollado para la localización, selección, análisis y validación de las fuentes consultadas, finalmente la Discusión y conclusiones que posibilitó la caracterización de cada una de las fuentes primarias consultadas, estableciendo un análisis comparativo que permitió identificar puntos de encuentro y choque entre las diversas teorías propuestas en cada referente para llegar a todas aquellas reflexiones propias del análisis de las fuentes originales.

II. DESARROLLO TEÓRICO

El acelerado desarrollo de la tecnología y su presencia en el ámbito de la profesión docentes, requiere un análisis y reflexión profunda en torno a los programas de formación inicial de maestros, a la pertinencia y relevancia del currículo y a las prácticas pedagógicas de sus maestros en torno al desarrollo de competencias digitales, según los desafíos de la sociedad del conocimiento y la globalización; así mismo a los distintos modelos, enfoques y concepciones que fundamentan y orientan el desarrollo de las competencias profesionales de los futuros maestros; y dar respuestas a las demandas de un escenario en donde el proceso de enseñanza aprendizaje esta permeado, y mediado por el uso de los recursos tecnológicos, la innovación y la trasformación de la práctica pedagógica.

De acuerdo a la Unesco (2018) Area et al. (2016), Pozos-Pérez y Tejada-Fernández (2018) citado en García et al. (2022), diferentes enfoques plantean que las economías y sociedades conectadas requieren formar ciudadanos capaces de participar de manera competente y sumamente responsable en contextos políticos, económicos, socioculturales, que estén en capacidad de incorporar e integrar las diferentes herramientas y sistemas digitales, el acceso y gestión de la información, la generación y difusión de conocimiento y que promuevan la innovación.

El propósito de mejorar y fortalecer las competencias digitales en los maestros, implica desarrollar modelos pedagógicos inherente con perspectivas teóricas que se adecuen no solamente a este proceso de mejoramiento y capacitación docente, sino, también al proceso formativo del estudiante en su globalidad. (Jalón-Arias,2022).

Por su parte Sosa et al. (2005) y Hernández (2008) citado por Rodríguez (2020) resaltan que, desde el constructivismo, el estudiante, asume un papel responsable y eficiente de su aprendizaje. Por ello en el constructivismo el aprendizaje es activo, pues supone que los individuos cuando controlan su aprendizaje, pueden lograr aprender de forma significativa; es decir, los estudiantes logran producir conocimientos por sí mismos a medida que van aprendiendo.

El constructivismo es un modelo pedagógico que considera a los estudiantes como sujetos activos, con capacidades para tomar decisiones y emitir juicios, esto implica una participación tanto del profesor como de los estudiantes, quienes intercambian durante el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje para construir conocimientos como lo expresan (Chérrez y Quevedo, 2018).

Este modelo aporta elementos fundamentales en la construcción de una enseñanza y aprendizaje enfocado al desarrollo de competencias y su incorporación al sistema educativo es un reto por superar en el siglo XXI. (Tejada Marroquín et al., 2022).

Esto implicaría una formación centrada en la autonomía frente al propio acto de aprender y la generación del conocimiento, se concibe al docente como un agente de cambio y transformación, que tenga la capacidad de indagar el por qué y el para qué de su acción docente.

Por su parte el enfoque socio formativo formulado por Tobón (2018) consiste en promover la formación de las personas desde la integralidad articulando las dimensiones biológica, psicológica, sociológica y espiritual, gestionando la formación de los estudiantes analíticos, críticos, creativos frente a los problemas de su contexto, capaces de participar del trabajo colaborativo evidenciando mejora a través del producto y resolución de problemas, teniendo en cuenta la evaluación de logros para asumir nuevos retos.

Lo cual implicaría un marco de reflexión-acción que busca crear contextos educativos para formar individuos íntegros y competentes que puedan hacer frente a diversidad de desafíos a lo largo de su desarrollo personal y comunitario, partiendo de la vinculación de los procesos sociales y espacios en los que se desenvuelven los individuos con la educación, para que así la formación tenga sentido. Desde el punto de vista de la socio formación, las prácticas pedagógicas son el camino para el desarrollo de las competencias en los estudiantes porque se ajustan a los problemas y retos de la sociedad (Tobón et al., 2016)

Desde esta perspectiva, la formación docente iría más allá de la simple transmisión o mecanización de contenidos programáticos, ya que se concibe al individuo como ser integral, incluyendo su tendencia, forma de percibir la realidad, un ser cambiante. Esto significa entonces la unificación de las habilidades con los conocimientos que, relacionados con los valores y actitudes, motivan que el individuo use de forma integral los recursos medios e instrumentos que lo rodean para desarrollar una determinada actividad. (Tobón, 2013).

Así mismo Giesbrecht (2007) menciona que el Conectivismo se plantea como una propuesta pedagógica que brinda la posibilidad de conectar con otros mediante entornos colaborativos o redes sociales; fundamentado en principios y métodos en experiencias de aprendizaje

en línea que empoderan las actuales competencias comunicativas digitales del docente. (Downes, 2020).

El Conectivismo promueve que el sujeto tome el control de su aprendizaje, identifique conexiones para el aprendizaje continuo y contraste los conceptos encontrados con aquellos de la realidad cambiante. (Gómez et al., 2020).

En este escenario el papel del docente es crear ecologías de aprendizaje, lo que implica según Pedroza (2020) un escenario donde cohabiten seres humanos y artefactos tecnológicos, para la conservación y creación de un entorno biodiverso de aprendizajes a fin de enriquecer significativamente el conocimiento, los valores, la ética y los afectos, para lograr conformar comunidades que procuren la multiplicación del conocimiento motivando la vinculación de sujetos en diversas redes y nodos.

Este recorrido entre los enfoques y teorías permite tener un panorama más claro acerca de las bases que fundamentan el desarrollo de las competencias digitales de los maestros, permite identificar las características y los elementos pertinentes y relevantes que las escuelas formadoras de maestros deben tener en cuenta.

De igual manera otro aspecto a considerar son las orientaciones que al respecto, la última versión del Marco, publicada en 2018 por la UNESCO, tiene en cuenta la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible, y está pensada para preservar y propiciar las competencias que continúan siendo importantes y situarlas en el contexto de los actuales avances tecnológicos y las exigencias cambiantes de la vida y el trabajo. En estas se establecen 6 aspectos relevantes y pertinentes para el desarrollo de las competencias digitales, la cual recalca que los maestros, además de adquirir competencias relativas a las TIC y la capacidad de desarrollarlas en sus alumnos, deben poder incorporarla y articularlas para ayudar a estos a convertirse en estudiantes colaborativos, creativos, capaces de resolver problemas, y en ciudadanos innovadores y comprometidos de la sociedad.

En un primer momento se aborda la comprensión del papel de las TIC en las políticas educativas. Este aspecto motiva a los docentes a entender la relación existente de las tecnologías con las prioridades a nivel nacional en materia de educación, tal como se expresan en el marco de las políticas. Los maestros deberían tener claro la importancia de su papel: preparar a la próxima generación para que sus ciudadanos sean componentes efectivos y productivos de la sociedad.

En lo que respecta al currículo y evaluación. Este aspecto deja ver de qué manera las TIC impactan y promueven objetivos específicos definidos en el currículo y cómo pueden ayudar a la evaluación.

En el aspecto de la pedagogía, se orienta a los docentes a mejorar y perfeccionar sus métodos de enseñanza y aprendizaje aplicando las Tecnologías. De esta forma, desarrollarán sus competencias y, en una fase final, serán capaces de implementar estrategias pedagógicas innovadoras de formas alternativas, centradas en el alumno, basadas en la resolución de problemas de manera colaborativa, por proyecto, y aprendizaje situado. Al respecto, Bernate, et al. (2019) manifiestan que “el docente se debe trazar como objetivo primordial la formación de los educandos, mejorar las estrategias que utiliza y adecuar constantemente éstas para propiciar el desarrollo y la construcción del conocimiento” (p.744).

Por su parte en lo que respecta al aspecto de la utilización de competencias digitales, esto implicaría integrar las nuevas tecnologías de manera pedagógica en el quehacer que desempeñan los docentes, generando nuevas estrategias vinculadas con la colaboración, trabajo en redes con otros docentes y la planificación. Peinado, et al. (2019) manifiestan que a través de dichas estrategias se “confirman aumento de la colaboración entre los alumnos, una mejora del ambiente de trabajo, aclarando que es más relajado, una participación más activa de los alumnos en el aprendizaje, mayor nivel de responsabilidad y mayor interacción con el profesor” (p.18).

La Organización y administración sugiere implementar modalidades para gestionar los recursos digitales con los que cuente la institución que permitan la interacción con la comunidad virtual, y al mismo tiempo proteger a las personas que los utilizan.

Otro aspecto relevante tiene que ver con el Aprendizaje profesional de los docentes, el cual está orientando hacia una formación permanente con el propósito de empoderar a los docentes para que estos pongan en marcha un perfeccionamiento profesional que durará toda la vida, a la luz de un escenario educativo que se transforma día a día.

Para que las escuelas normales superiores den respuesta a este marco de competencias digitales se hace necesario e indispensable un proceso de reflexión y cambio en torno a lo que se tiene declarado en la propuesta de formación, a lo que las políticas educativas proclaman,

a las de su propia naturaleza, pero sobretodo a la del contexto en el que ejercerá su labor el futuro maestro.

La resignificacion es un proceso que implica la articulación sinérgica de varias reflexiones que incluyen la revisión de los horizontes institucionales (misión, visión, perfiles de formación, orientación pedagógica) y la construcción curricular de los campos de pensamiento (cultura, arte y deporte; ciudadanía, inclusión y socio emocionalidad; comunicación, lenguaje y bilingüismo; ciencia, tecnología e innovación).) (Ministerio de Educación Nacional [MEN], Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana ,2022.).

En lo que respecta al currículo se parte del hecho que este permite la conceptualización con el quehacer docente y la relación con la realidad, su re significación dependerá de los significados atribuidos a las acciones que puedan realizar los docentes, en su práctica. (Espinoza y Jiménez, 2021). En este sentido la reflexión implicaría una construcción en torno a la episteme no limitada por la sombra de la construcción de la normativa o de las políticas educativas, sino generada a la luz de la praxis, es decir, que las acciones curriculares más relevantes y significativas se emprenden por parte de los docentes realizando las construcciones curriculares que den cuenta y materializasen las necesidades sociales.

Actualmente y de acuerdo con los lineamientos del MEN, a través del Decreto 1236 de 2020, las escuelas normales superiores están llamadas a resignificar su proyecto educativo como instituciones educativas formadoras de docentes para asumir los procesos de verificación de condiciones y acreditación de sus programas de formación inicial de maestros, lo que implica procesos de autoevaluación institucional, análisis, reflexión y ajustes de las condiciones de diverso orden que sirven de contextos formativos e insumos para desarrollar los ajustes a los componentes macro, meso y microcurriculares del proyecto educativo institucional.

Específicamente el que tiene que ver con la gestión académica, como lo señala el MEN (2008) en la guía de mejoramiento institucional considerándola: La esencia del trabajo de un establecimiento educativo. Señala cómo se enfocan sus acciones para lograr que los alumnos aprendan y desarrollen las competencias necesarias para su desempeño personal, social y profesional. Encargado de los procesos de diseño curricular, prácticas pedagógicas, gestión de clases y seguimiento académico. (p.28)

En este sentido la resignificacion de la propuesta de formación inicial de maestros debe promover tres dimensiones Según Santos et al. (2022):

> Dimensión 1. Integralidad del currículo: Esta dimensión aporta al desarrollo de la Competencia digital docente (CDD) en la medida en que comprende el reto de crear espacios de formación que le permitan a los futuros docentes afrontar integralmente los problemas del entorno educativo, tal como lo plantea López (2010) quien define la integralidad en función de la "coherencia, cumplimiento y pertinencia de los contenidos del currículum para la finalidad competencial programada, así como la posibilidad de que con los mismos se pueda dar respuesta a los problemas con que se encontrarán los profesionales a su finalización" (p. 329). Dimensión 2. Flexibilidad curricular: Esta dimensión corresponde al reto de diseñar mecanismos pedagógicos y procesos de actualización curricular que permitan satisfacer las necesidades y expectativas de los estudiantes, unido al diseño de diferentes rutas curriculares adaptadas para el desarrollo de la CDD, incrementando a su vez el nivel de estandarización de los procesos educativos y el mejoramiento de la calidad (Rohlehr, 2006; López, 2010). Dimensión 3. Interdisciplinariedad del currículo: Esta dimensión hace referencia a los espacios y condiciones curriculares y extracurriculares, que permiten al estudiante ampliar su mirada multidimensional del contexto educativo, gracias al aporte de las diferentes asignaturas del currículo, el desarrollo de proyectos de aula integradores, la generación de procesos participativos e interdisciplinarios en el análisis de casos y el desarrollo de las prácticas profesionales, los cuales hacen parte de las diferentes estrategias de interacción entre los docentes y estudiantes, construyendo saberes compartido (López, 2010).

La falta de escenarios de reflexión pedagógica frente al currículo evidencia, igualmente, pérdida del horizonte institucional de las actividades o prácticas que desarrolla el 'profesional de la educación (Berrio,2019), las escuelas normales superiores no pueden cerrarse a una realidad que toca a sus puertas y que exige generar en su interior los ajustes necesarios para responder a los requerimientos del contexto mundial, nacional y local, a las políticas educativas y a las implicaciones de un nuevo contrato social de la educación, así pues, se requiere que las escuelas formadoras de maestros generen procesos de mejoramiento continuo con miras al cambio y a la transformación de sus propuestas de formación inicial de maestros que permitan el desarrollo de competencias digitales en los futuros maestros.

Por esta razón, según Guzmán y Pinto (2004) nombrado por Berrio (2019) la resignificacion curricular es un ejercicio que debe tener en cuenta las siguientes condiciones:

> 1.El currículum no es elaborado por expertos-especialistas externos a la labor pedagógica realizada en los centros escolares. El currículum es elaborado por los docentes… 2. Esta elaboración curricular… supone la apropiación, interpretación y reconstrucción de los códigos implícitos en el proceso… 3. Las instancias de apropiación de este currículum se dan en diversos niveles y momentos, los que no necesariamente se desarrollan a partir de una secuencia témporoespacial lineal… 4. Este proceso de resignificacion exige que los actores, principalmente los docentes, elaboren sus propios códigos interpretativos, situación que, necesariamente, llevará a importantes niveles de disenso con los códigos elaborados por los organismos centrales. 5. Esta transformación del pensar y hacer curricular lleva a que todo centro escolar pueda ser considerado, efectivamente, un campo de autonomía, vale decir, las comunidades educativas, de suyo, se convierten en escenarios de construcción curricular, dadas las acciones de apropiación, interpretación y resignificacion curricular en ellas desarrolladas. (p.262)

De este modo, la resignificación curricular hace parte de un proceso autónomo, relevante y pertinente que, a través de la transformación, busca que las instituciones educativas formadoras de formadores puedan tomar decisiones coherentes a sus necesidades, las cuales se encuentran estrechamente ligadas a lo los fines y objetivos de la educación, los principios de educabilidad, Enseñabilidad, pedagogía, contextos e interculturalidad, y los procesos de formación, investigación, evaluación y extensión durante todo el proceso formativo, como parte de su organización curricular, y como núcleos básicos y comunes del saber pedagógico en la formación de maestros.

III. METODOLOGÍA

Desde el punto de vista del planteamiento metodológico, la presente investigación es de tipo documental, con enfoque cualitativo, el procedimiento implicó el rastreo, organización, sistematización y análisis de distintos documentos digitales, lo que permitió desarrollar un estado del arte en torno al fenómeno de estudio, para la organización de los documentos consultados, se creó una matriz en Excel para el arqueo referencial, la cual contuvo los siguientes campos o categorías de análisis: nivel de indagación desde lo internacional, nacional y local; año de publicación: desde el más antiguo al más reciente ; fuente de información: artículo científico, tesis doctoral, documentos normativos, notas técnicas; título del trabajo, autores, aspectos relevantes del trabajo leído y que le aportan a su objeto de investigación, reflexión, referencia y finalmente dirección electrónica del documento.

Como criterio de búsqueda se incluyeron los siguientes descriptores: Formación inicial docente, Educación de calidad, Competencias digitales, Escuelas normales superiores, resignificacion curricular, estos descriptores fueron combinados de diversas formas al momento de la exploración con el objetivo de ampliar los criterios de búsqueda.

Posteriormente se planteó la comparación entre las experiencias internacionales recogidas, la situación actual de las políticas en Colombia en lo que respecta a la formación inicial docente y opinión de expertos con relación al desarrollo de competencias digitales en maestros, para finalmente construir este documento a la luz de los resultados obtenidos en la búsqueda documental.

IV. CONCLUSIONES

Indiscutiblemente uno de los temas más álgidos al que se enfrentan las instituciones educativas cuya naturaleza es la formación inicial de maestros es al desarrollo de competencias digitales, en una sociedad inmersa en el caos, el cambio y la complejidad.

Se requiere que las escuelas formadoras de maestros prioricen el desarrollo de competencias digitales en los futuros maestros y de esta manera a partir de procesos de resignificacion curricular fortalezcan los componentes metodológicos y didácticos para su incorporación y articulación a los contenidos programáticos de la propuesta de formación.

Las escuelas y sus maestros se convierten en piezas claves para lograr una transformación social en sus comunidades, están llamados a repensar, replantear sus prácticas pedagógicas para dar respuesta a las necesidades de una sociedad inmersa hoy en día en la tecnología.

Para fortalecer las propuestas de formación y desarrollar la Competencias digitales docentes es necesario analizar las implicaciones de la misma en el perfil profesional del docente, las políticas educativas nacionales e internacionales, el componente metodológico y didáctico para que su incorporación sea efectivas y para que estas acciones no queden en la enseñanza instrumental de herramientas, y se centren en potenciar las diferentes dimensiones de la Competencias digitales.

Se requiere el apoyo del estado y de las distintas entidades territoriales para un acompañamiento efectivo, la inversión en infraestructura, recursos tecnológicos, conectividad, y formación permanente a los docentes en ejercicio que hacen parte de la planta de personal y de los distintos programas de formación de docentes de las ENS.

Desde su gestión organizacional la escuela normal debe priorizar de manera articulada cambios profundos que involucren, la cultura organizacional, y las áreas de gestión académica, directiva, administrativa, financiera y comunitaria para que el impacto permee en toda la comunidad educativa.

Así mismo, se puede afirmar, que a partir de los procesos de resignificacion curricular que se dan al interior de las instituciones educativas, se generan conocimientos valiosos que permiten plantear alternativas de solución a las debilidades detectadas, la investigación y evaluación del currículo aportan una información valiosa para las escuelas que permiten la toma de decisiones y el planteamiento de planes de mejora encaminados a la busqueda de la calidad educativa.

Finalmente, la resignificacion curricular con miras al desarrollo de las competencias digitales en la formación inicial de maestro debe ser vista como un proceso que busca dar nuevos significados a la educación, es un ejercicio que está en procura de la renovación, por su carácter novedoso de la escuela. La experiencia de los maestros y las escuelas normales superiores se nutren de la reflexión permanente, del trabajo colegiado y de su articulación a los marcos normativos, a las características del contexto. Por esta razón, se considera que la resignificacion es la oportunidad que renueva y transforma los procesos pedagógicos y de formación.

Aportes de la investigación

El conocimiento que emergió de este artículo y del proceso de revisión sistemática de las fuentes consultadas; la investigación desde lo educativo se convierte en un valioso referente y oportunidad para la reflexión, un espacio dialógico institucional en torno a la relevancia y pertinencia de la resignificacion curricular como proceso de mejoramiento con miras al desarrollo de competencias digitales en los futuros maestros, la investigación documental da cuenta a partir de los aportes teóricos de las implicaciones de dicho proceso tomando en cuenta el modelo pedagógico constructivista, y los enfoques socio formativos y conectivista como referentes inherentes con perspectivas claras y precisas que se adecuan a la realidad actual, asi mismo destaca las integralidad del currículo, la flexibilidad curricular y su interdisciplinariedad como las dimensiones necesarias para una verdadera resignificacion.

REFERENCIAS

Álvarez Espinoza, M. I., y Jiménez, J. (2021). resignificación del curriculum desde la práctica pedagógica en el contexto de la educación superior. Red De Investigación Educativa, 13(2), 52- 64. Recuperado a partir de https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/3322

Bernate, J., Fonseca, I., y Betancourt, M. (2020). Impacto de la actividad física y la práctica deportiva en el contexto social de la educación superior. Retos, (37), 742-747. https://doi. org/10.47197/retos. v37i37.67875

Berrio, A. (2019). Resignificacion pedagógica: reinvención de la educación. Palobra, 19 (2), 256-269.

Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Revista Tecnología, Ciencia y Educación, 1, 19-27. https://doi.org/10.51302/tce.2015.27

Chérrez Vintimilla, P. F., y Quevedo Sacoto, A. S. (2018). Influencia del uso de software de simulación como una herramienta pedagógica de apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la asignatura Redes y Comunicaciones de Datos, en la carrera de Ingeniería de Sistemas. Revista Cubana de Educación Superior, 37(3).

Cruz, E. (2019). Importancia del manejo de competencias tecnológicas en las prácticas docentes de la Universidad Nacional Experimental de la Seguridad (UNES). Revista Educación. 43 (1). Venezuela. https://www.redalyc.org/jatsRepo/440/44057415013/html/index.html

Daza, C. G. (2021). Las competencias docentes en el siglo XXI de cara a la virtualidad de la educación con ocasión del COVID-19. Boletín Redipe, 10(5), 177-188.

Decreto 1236 de 2020 (14 de septiembre), por el cual se adiciona el Capítulo 7 al Título 3, Parte 3, Libro 2, del Decreto 1075 de 2015 - Único Reglamentario del Sector Educación- y se reglamenta la organización y el funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores como instituciones educativas formadoras de docentes. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-400864_pdf.pdf

Docal Millán, M. del C., Cabrera García, V. E., Mclean Chaves, R. E., y Quincosis Sanabria, L. J. (2022). Cuarentena: experiencias de consumo y afrontamiento de colombianos isleños y continentales. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 22(42).

Downes, S. (2020). Trabajo reciente en Conectivismo. Revista europea de aprendizajeabierto, a distancia y en línea, 22 (2),113-132. https://doi.org/10.2478/eurodl-2019-0014

Espinoza, E. (2020). Características de los docentes en la educación básica de la ciudad de Machala. Transformación, 16(2), 293-310. http://scielo.sld.cu/pdf/trf/v16n2/207 7-2955-trf-16-02-292.pdf

Espinoza, M. I. Á., y Jiménez, J. (2021). Resignificación del curriculum desde la práctica pedagógica en el contexto de la educación superior. Red de Investigación Educativa, 13(2), 52-64.

García García, M. Á., Muñoz-Repiso, A. G. V., y Arévalo Duarte, M. A. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. Civilizar Ciencias Sociales y Humanas, 22(42)

García, M. Á., García-Valcárcel Muñoz-Repiso, A. y Arévalo Duarte, M. A. (2022). Competencias digitales de los docentes en formación: dimensiones y componentes que promueven su desarrollo. Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas, 22(42), e20220105. https://doi. org/10.22518/jour.ccsh/20220105

Giesbrech, Natalie. 2007. Connectivism: Teaching and learning. Retrieved March 26, 2008,fromhttp://design.test.olt.ubc.ca/Connectivism:_Teaching_and_Learning

Guzmán, M. & Pinto, R. (2004). Ruptura epistemológica en el saber pedagógico: La resignificacion de la episteme curricular. Theoria, 13, 121-131

Jalón-Arias, E. (2022). Modelo pedagógico para el desarrollo de las competencias digitales en docentes de bachillerato. EPISTEME KOINONIA, 4(8), 502–521. http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/258/2582582025/index.html

Ministerio de Educación de Colombia (2013). Competencias TIC para el desarrollo profesional docente.https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles339097_archivo_pdf_competencias_tic.pdf

Ministerio de Educación Nacional [MEN], Coalición Latinoamericana para la Excelencia Docente, Universidad de los Andes y Universidad de La Sabana. (2022). La formación docente en Colombia: nota técnica.

Molina-Ríos, J. A. y Salazar-Sierra, A. (2015). Lectura de textos impresos en formato digital: primeras aproximaciones de los docentes a la cultura digital en la universidad. Revista Zona Próxima, 22, 226-235. https://doi.org/10.14482/zp.22.60

Naciones Unidas (2018), La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe (LC/G.2681-P/Rev.3), Santiago.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019). Marco de competencias de los docentes en materia de TIC. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371024

Peinado, P., Prendes, M. P., y Sánchez, M. M. (2019). Clase invertida: Un estudio de caso con alumnos de ESO con dificultades de aprendizaje. Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, (70), 34- 56. https://doi.org/10.21556/ edutec.2019.70.1419

Rodríguez Lovaton, P. (2022). Programa de acompañamiento pedagógico "Mentores tecnológicos" para fortalecer la competencia digital en los docentes de una institución educativa privada de Lima. https://repositorio.usil.edu.pe/server/api/core/bitstreams/0b2c3290-9725-425d-b3a5-ca04fcb9b964/content

Said-Hung, E., Arcila-Calderón, C. y Méndez-Barraza, J. (2011). Desarrollo de los cibermedios en Colombia. El Profesional de la Información, 20(1), 47-53. https://doi.org/10.3145/epi.2011.ene.06

Santos, A. R. P., Y Garcias, A. P. (2022). Gestión curricular y desarrollo de la competencia digital docente en la formación inicial del profesorado. Revista de Educación a Distancia (RED), 22(69).

Silva, J. (2017). Inserción de TIC en pedagogías del área de las humanidades en una Universidad Chilena. Psicología, Conocimiento y Sociedad, 7(2), 110-133. Disponible en: https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/452

Solano, E. M. C. (2018). La evaluación del currículo como condición de calidad en la formación inicial de docentes. Investigación educativa curricular. Un camino a la transformación del aula, (pp.202-221). Editorial Universidad del Norte.

Tejeda Marroquín, A. E.., Macz Caal, I.., Díaz Vásquez, R. C.., y Villela Cervantes, C. E. (2022). El constructivismo en la era digital. Revista Guatemalteca De Educación Superior, 5(2), 210–220. https://doi.org/10.46954/revistages.v5i2.103

Tobón, S. (2013). Formación integral y competencias. Pensamiento complejo, currículo, didáctica y evaluación. ECOE Ediciones.

Tobón, S. (2018). Prácticas pedagógicas esenciales desde la socioformación. CIFE, Centro Universitario.

Tobón, S., Pimienta, J. H., y García, J. A. (2016). Secuencias didácticas: aprendizaje y evaluación de competencias. Pearson Educación.

Vaillant, Denise y Marcelo, Carlos. (2021). Formación Inicial del Profesorado: Modelo Actual y Llaves para el Cambio Initial Teacher Education: The Current Model and the Keys to Change Teachers Initial teacher education Innovation Pedagogical model Educational change. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 19. 55-69. 10.15366/reice2021.19.4.003.

Vásquez, M. (2020). Percepciones de la Educación Experiencia Fenomenológica en la Formación Docente desde la Perspectiva del Aprendiz. pp. 270-297. En: González, F.C, Ávila, E.F, Piñero, M. L., y Castellón, A. (Eds.) (2020) La Educación Posible para la Venezuela Urgente. Contribuciones desde la Formación Docente. Barquisimeto, Venezuela. UPEL IPB. https://doi.org/10.46498/upelipb.lib.0005

MODELO COMPLEJO DE CORRESPONSABILIDAD DE LOS ACTORES ESCOLARES EN LA ENSEÑANZA DE CONTENIDOS PROGRAMÁTICOS EN LA ACTUALIDAD.

Miguel Velásquez
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
v.jesumig887@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 493 - 504
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este trabajo doctoral tendrá como propósito construir un Modelo Complejo de Corresponsabilidad de los Actores Escolares en la Enseñanza de Contenidos Programáticos en la Actualidad, con la finalidad de fortalecer a todos los miembros de la comunidad educativa involucrados en la enseñanza con responsabilidad en las actividades escolares en sus manos, a nivel de Media y General, que por motivo señalado en las evidencias, se ha observado deficiencias incongruentes en el desarrollo de las actividades de producción escrita, oral y práctica con resultados inadecuados a consecuencia de deficiencias en la planificación y en el uso de las estrategias metodológicas. Los referentes tomados en cuenta en el estudio son, la interdisciplinariedad de Ander y Egg (1999), la corriente humanista de Carl Rogers (1989), la teoría del construccionismo Social de Berger y Luckman (1986), La teoria Hermenéutica de Heidegger y Gadamer (2008) y la teoría Critica de Habermas (2017). Con respecto a la via metodológica: se basó en el paradigma cualitativo, método interpretativo o paradigma de la postmodernidad, las unidades de estudio son los informantes clave del contexto espacial ubicado en las cuatro (4) instituciones educativas de Media y General del Municipio Los Salías, del estado Miranda, la técnica de recolección de información fue la entrevista a profundidad, donde se codificarán y categorizarán la información presentada por los informantes clave, para el análisis, la interpretación de los hallazgos y la generación de los conocimientos, se utilizará la teoría fundamentada de Straus y Corbin (2002) . Reflexionando que en la corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza y el aprendizaje hay una variedad de principios éticos, morales, procedimientos, métodos y técnicas que contribuyen con alternativas y soluciones eficientes y eficaces, para acudir con responsabibilidad hacia el propósito planteado.Todo lo anterior ,conducirá a establecer el fundamento teorético que sustenta a dicho modelo complejo.

Palabras clave:
corresponsabildad, actores escolares, enseñanza, contenidos programáticos, complejidad.

COMPLEX MODEL OF CO-RESPONSIBILITY OF SCHOOL ACTORS IN THE TEACHING OF PROGRAMMATIC CONTENTS TODAY.

ABSTRACT

The purpose of this doctoral work was to build a Complex Model of Co-responsibility of School Actors in the Teaching of Program Content Currently, in order to strengthen all members of the educational community involved in teaching with co-responsibility in school activities in their hands at the secondary and general level, that for reasons indicated in the evidence, incongruous deficiencies have been observed in the development of written, oral and practical production activities with inadequate results as a result of deficiencies in planning and in the Using methodological strategies, the referents taken into account in the study are the interdisciplinarity of Ander and Egg (1999). Within the philosophical foundations are the humanist current of Carl Rogers (1989), the theory of Social Constructionism of Berger and Luc-

Key words:
co-responsibility, school actors, teaching, programmatic contents, complexity.

kman (1986), the Hermeneutic theory of Heidegger and Gadamer (2008), the Critical theory of Habermas (2017). Regarding the methodological approach: it was based on the qualitative paradigm interpretative method, or paradigm of postmodernity, the study units are the key informants of the spatial context located in the four (4) educational institutions of the Los Salías Municipality, from Miranda state, the information collection technique was the in-depth interview, where the information presented by the key informants will be coded and categorized, for the analysis, interpretation of the results and the generation of knowledge, the grounded theory will be use. by Strauss and Corbin. Reflecting that in the co-responsibility of school actors in teaching and learning, there is a variety of ethical and moral principles, procedures, methods and techniques that contribute to alternatives and efficient and effective solutions and to go responsibly towards the purpose. All of the above will lead to establishing the theoretical foundation that supports said complex model.

MODÈLE COMPLEXE DE CORESPONSABILITÉ DES ACTEURS SCOLAIRES DANS L'ENSEIGNEMENT DES CONTENUS PROGRAMMATIQUES AUJOURD'HUI. .

RÉSUMÉ

Ce travail doctoral aura pour objectif de construire un Modèle Complexe de Coresponsabilité des Acteurs Scolaires dans l'Enseignement des Contenus Programmatiques Aujourd'hui, dans le but de renforcer tous les membres de la communauté éducative impliqués dans l'enseignement avec la responsabilité des activités scolaires entre leurs mains, à la Niveau Médias et Général, où, pour des raisons indiquées dans les preuves, des déficiences incongrues ont été observées dans le développement des activités de production écrite, orale et pratique avec des résultats inadéquats en conséquence de déficiences dans la planification et l'utilisation de stratégies méthodologiques. Les références prises en compte dans l'étude sont l'interdisciplinarité d'Ander et Egg (1999), le courant humaniste de Carl Rogers (1989), la théorie du constructionnisme social de Berger et Luckman (1986), la théorie herméneutique de Heidegger et Gadamer (2008) et la théorie critique d'Habermas (2017). En ce qui concerne le chemin méthodologique: qu'il soit basé sur le paradigme qualitatif, la méthode interprétative ou le paradigme de la postmodernité, les unités d'étude sont les informateurs clés du contexte spatial situés dans les quatre (4) établissements d'enseignement de Media et General de la municipalité de Los Salías. , de l'état de Miranda, la technique de collecte d'informations était l'entretien approfondi, où les informations présentées par les informateurs clés seront codées et catégorisées, pour l'analyse, l'interprétation des résultats et la génération de connaissances, la théorie sera utilisé sur la base de Straus et Corbin (2002). Reflétant que dans la coresponsabilité des acteurs scolaires dans l'enseignement et l'apprentissage, il existe une variété de principes éthiques et moraux, de procédures, de méthodes et de techniques qui contribuent à des alternatives et des solutions efficaces et efficientes, pour répondre de manière responsable à l'objectif proposé. conduire à établir les fondements théoriques qui soutiennent ce modèle complexe.

Mot clefes:
coresponsabilité, acteurs de l'école, enseignement, contenu du programme, complexité.

I. INTRODUCCIÓN

El trabajo de investigación del Modelo Complejo de Corresponsabilidad de los Actores Escolares en la Enseñanza de Contenidos Programáticos en la Actualidad, se realizará en acompañamiento con cuatro unidades de Educación Media General, todas pertenecientes a la Zona Educativa del Circuito del Municipio Los Salías del

estado Miranda.

El estudio tendrá como propósito demostrar específicamente. las observaciones y evidencias encontradas en su ambiente natural de trabajo que de ellas se desprendieron y se hacen conocer en dicha situación problemática planteada, por lo que conducen a tratar de entender comprender y describir tal situación con el fin de buscar soluciones eficientes y eficaces en pro de sus mejoras.

Hacer mención con respecto al pensamiento del siglo XXI, con relación a la enseñanza-aprendizaje en las organizaciones educativas, con problemas de índole de deficiencias por motivo señalado en las evidencias, se ha observado frecuentes incongruencias e inconsistencias en el desarrollo de las actividades de producción de contenido escrito, oral y práctico, resultados inadecuados a consecuencia de deficiencias en la planificación y estrategias metodológicas docentes que conllevará a incursionar sobre factores de transformaciones relevantes que promueve el interés y la motivación hacia la toma de decisiones efectivas y eficaces con el propósito de generar las mejoras ante las necesidades de carencia existentes.

Dar pasos firmes y asertivos hacia la realización de innovaciones específicamente en pro de las instituciones educativas es un modo de llegar a conformar una base sólida. Los modelos didácticos sintetizan lo más valioso del pensamiento y se valoran, no solo en sí mismo, si no en su potencialidad indagadora y transformadora. Medina y Dominguez (2008), Medina (2009) entre otros autores evidencian que existe una estrecha interacción entre la identidad y justificación de los modelos didácticos y los tipos de conocimientos y cultura que caracterizan las acciones formativas en el centro y en el aula. Los hechos, los acontecimientos exigen de las instituciones educativas la capacidad de reaccionar ante el proceso de realización de innovar, con el propósito de conseguir en los cambios las mejoras que sean necesarias.

La corresponsabilidad de los actores escolares, hace un llamado a todos sus miembros participantes dentro de la organización educativa a tomar de forma reflexiva la situación planteada y dar toda su disposición de contribución para cooperar con todas las circunstancias de vital importancia, la Gestión Educativa es un factor de suma relevancia para dar respuestas acertadas antes tal situación, debe responder a las necesidades del entorno.

Quienes gestionan deben ser receptivos, comprensivos, competentes, promover el diálogo y capaces de evaluar regularmente mediante mecanismos internos y externos, es decir combinar la visión social y la comprensión de los problemas mundiales como responsabilidad social (Alhoda Costa, 2013:55).

Este trabajo de investigación a nivel Doctoral se fundamenta en el Paradigma Cualitativo, considerado el método interpretativo, como el método de aproximación a la realidad estudiada para profundizar en ella y finalmente construir un conocimiento con validez y fiabilidad, aplicable a la solución de problemas e incrementar el estatuto científico de la ciencia educativa, se centra en el ejercicio de la Teoría fundamentada de Strauss y Corbin (2002)

El estudio se realizará bajo la modalidad de trabajo de campo, el cual incluye la aplicación de la entrevista a profundidad en cada uno de sus informantes clave de quienes su participación colaborativa se hizo de forma positiva y con sanos propósitos en el encuentro de mejoras y de beneficios compartidos.

La localización de las fuentes encontradas, una vez seleccionada y organizada se hizo a través de múltiple medios para la recogida de la información como: La Observación participante, el diálogo, en la elaboración de las actividades escolares, participación de los grupos de diferentes curso a través de los medios WhatsApp, correo electrónico, informantes clave, entrevistas informales, presencias de reclamos de los padres en la institución, por vía teléfono celular, diálogo entre colegas docentes, de las instituciones participantes, conversaciones amenas sobre la problemática, información por la prensa, radio, televisión de hechos relacionados con la parte educativa, del comportamiento de los representantes ante las convocatorias y el comportamiento de los alumnos en el hogar escuela y la Entrevista a profundidad.

Entre las limitaciones de la investigación se ha podido constatar en las evidencias de los diferentes escenarios acaecidos y vividos en tiempo de dificultades en la declaración de la emergencia sobre la pandemia del Covid-19, encontrarse con lo no esperado, no contar con la preparación para tal situación y sin los recursos necesario para enfrentar dicho escenario.

Las Políticas Públicas Educativas del Estado Venezolano, implementadas, no arrojaron resultados adecuados, las espectativas ante tal situación no se fueron posibles por las fallas de los recursos, fisicos,humanos, financieros y económicos, necesidades de todo orden, la institución en vista de la mencionada situación toma como escuela el hogar del alumno logrando conseguir

la interacción socializada entre docente-alumno-comunidad educativa; otro tipo de escenario lo fue el momento presencial en la sede propia de la institución, en ambos ambientes se evidenciaron, ausencia de innovación, la cual no dio los resultados funcionales esperados, al igual que la Gestión Educativa mostró su lado de manera negativa, como en la falta de apoyo de recursos didácticos, ausencia en la convocatoria, del clima organizacional y falta de unidad de criterio docente.

El mencionado trabajo o estudio espera demostrar que el Modelo Complejo de la Corresponsabilidad de los Actores Escolares en la Enseñanza de Contenidos Programáticos en la Actualidad, se manifieste de forma clara y precisa bajo la responsabilidad de cada uno de los sujetos participantes como miembros de la organización.

El carácter de unidad de criterios, convocatorias, acuerdos, Alianzas, Innovación, Politicas Educativas eficientes, la decisón de dar por teminado métodos tradicionales debe sumarse en el logro de una mejor preparación ante la realidad de la situación actual, buscar caminos que conduzcan a la preparación hacia las nuevas tecnologías como la Teoría de la Conectividad como fundamental en los aportes a las TIC, herramienta de gran utilidad que esta presente y construye el conocimento, abrio las puertas para contribuir con una enseñanza-aprendizaje significativa en camino hacia una calidad educativa integral..

El uso de la enseñanza en la inclusión de organizadores previos, como esquemas y graficas, la lectura comprensiva llegar a la interpretación, de manera de parafrasis, la enseñanza y aprendizaje del analisis, sintesis, argumentación, contribuya con buenos propósitos hacia la construcción del discurso escrito y oral con eficacia y eficiencia, la investigación como propósito de mantenerse alejado del plagio, poder avanzar en nuevos conocimientos.

Situación problemática

Las instituciones educativas exigen un modo distinto de gestionar, que supone el tránsito del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad coherente con el pensamiento del siglo XXI.

Al respecto, Amarante (2000:11) considera que “la palabra gestión hoy en día es muy usada en educación cuando se quiere describir o analizar el funcionamiento de una escuela. Sugiere actuación” que no es más que el conjunto de acciones que se llevan a cabo en la cotidianidad, tales como: toma de decisiones, delegación, coordinación, orientación en la planificación y evaluación de los aprendizajes, diseño de estrategias para la planificación y evaluación institucional, reuniones con docentes o con todos los miembros de la comunidad educativa, entre otros, (p.153).

Por esto, es necesario cambiar el esquema de uniformidad en el que se basaban, pues así como las personas tienen diferentes principios, habilidades y objetivos, también los tienen las organizaciones, y las anteriores teorías no permitían su desarrollo a partir de éstos. Los nuevos esquemas que se proponen, no rechazan el cambio, sino que sugieren enfrentarlo y adelantarse a él, convirtiéndolo no en un peligro sino en una oportunidad de aprender y de fortalecer, con el fin de sobrevivir y de convertirse en líder de cambio, (p.154)

Por último, el desafío mayor consiste en lograr un cambio actitudinal en los directivos, además de integrar los aspectos tanto internos como externos que afectan de alguna manera, pero para lograrlo, es necesario que cada miembro de la organización, se comprometa con asumir su comportamiento y sus funciones, y con dirigir sus habilidades, saberes y experiencias hacia el éxito de la organización, (p.155).

En efecto, la Gestión debe responder a las necesidades del entorno. Quienes gestionan deben ser receptivos, comprensivos, competentes, promover el diálogo y capaces de evaluar regularmente mediante mecanismos internos y externos, es decir combinar la visión social y la comprensión de los problemas mundiales como responsabilidad social (Alhoda Costa, 2013, p.55). (p.155).

La realidad compleja constituye uno de los mayores desafíos y de las mayores urgencias del pensamiento contemporáneo. No de un pensamiento especializado y saberes desunidos sino de un pensamiento capaz de aprehender la totalidad, se tiene que concebir un modo de pensar distinto capaz de pensar esa complejidad (Morín (2002: 99)

Concebir una nueva teoría de Gestión Educativa, es buscar la reflexión de lo sustentado en este campo aún a riesgo de ser refutada. Sin embargo, es necesaria la confrontación de ideas, lo cual puede llevar a la innovación, pese a existir la tendencia a adversar la retrodicción documental, como fundamento para poner en tela de juicio los enunciados existentes. Se considera inevitable realizarla y desde la misma proponer

la propia posición. Dadas las condiciones que anteceden, las revisiones de las teorías y hechos existentes, es necesario proponer nuevos aportes teóricos en el ramo del saber:

Evidencias enmarcadas en las que por motivo señalado, se ha observado deficiencias incongruentes en el desarrollo de las actividades de producción escrita, oral y práctica con resultados inadecuados a consecuencia de deficiencias en la planificación y en el uso de las estrategias metodológicas.

Propósito general

Construir un modelo complejo de corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza de contenidos programáticos en la actualidad.

Propósitos específicos

- Explicar la corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza de contenidos programáticos en la actualidad
- Interpretar los tipos de enseñanzas en la actualidad.
- Comprender los contenidos programáticos en la actualidad.
- Develar los problemas generados a partir de la situación de la declaración de emergencia nacional en tiempo de pandemia y en la actualidad.
- Generar los Postulados del modelo Complejo de Corresponsabilidad de los Actores Escolares en la Enseñanza de Contenidos Programáticos en la actualidad.

II. ENTRAMADO TEÓRICO

Corresponsabilidad

En términos generales, la corresponsabilidad familiar alcanza a todos los miembros que constituyen la familia a fin de vivir bajo los principios básicos de igualdad, respeto y colaboración compartida. En atención a lo anterior, Montero, García y Pérez (2021) menciona que: "la educación pertenece en primer lugar al ámbito familiar" (p.10). Esto como garantía a que los hijos (as) se formen como ciudadanos (as) responsables y puedan reproducir ese modelo actuación con la sociedad y su futura familia.

En este orden de ideas, Albornoz (2018), expresa: "Los padres deben vincularse al proceso educativo de sus hijos, con una participación continua y efectiva" (p.98), es decir, no sólo asistan al plantel en busca de información sobre el rendimiento y actuación del adolescente, sino que participen operativa y sistemáticamente en las actividades educativas de la institución. De esta forma, se logrará fortalecer los lazos afectivos entre padres e hijos.

Dicho de otro modo, el padre, la madre o el tutor legal tienen responsabilidades, obligaciones comunes e iguales en lo que respecta al cuidado, desarrollo y educación integral de sus hijos, con la posibilidad de influir en las decisiones de la colectividad. Al mismo tiempo, responder y apoyar las decisiones de la institución educativa, uniendo esfuerzos para el logro de competencias académicas en el adolescente.

Esto quiere decir, que dentro de la dinámica familiar, uno de los temas de gran actualidad es la corresponsabilidad familiar, un nuevo modelo de paternidad y maternidad compartida representan un avance importante, proporciona la oportunidad de unas relaciones más igualitarias y nuevos modelos de socialización en la educación de los hijos. Se requieren, en la actualidad, esfuerzos de reorganización de los roles de hombres y mujeres en orden a crear nuevos compromisos en las tareas cotidianas, en el soporte económico, así como en el cuidado y educación de los hijos (as).

Enseñanza

La enseñanza, es el proceso mediante el cual se comunican o transmiten conocimientos especiales generales sobre una materia. Este concepto es más restringido que el de educación, ya que ésta tiene por objeto la formación integral de la persona, mientras que la enseñanza se limita a transmitir, por medios diversos, determinados conocimientos. En este sentido la educación comprende la enseñanza propiamente dicha. Los métodos de enseñanza descansan sobre las teorías del proceso de aprendizaje y de una de las grandes tareas de la pedagogía moderna ha sido estudiar de manera experimental la eficacia de dichos métodos, al mismo tiempo que intenta su formulación teórica. En este campo sobresale la teoría psicológica: la base fundamental de todo proceso de enseñanza-aprendizaje se halla representada por un reflejo condicionado, es decir, por la relación asociada que existe entre la respuesta y el estímulo que la provoca.

El sujeto que se enseña es el encargado

de provocar dicho estimulo, con el fin de obtener la respuesta en el individuo que aprende. Esta teoría da lugar a la formulación del principio de la motivación, principio básico de todo proceso de enseñanza que consiste en estimular a un sujeto para que éste ponga en actividad sus facultades, el estudio de la motivación comprende el de los factores orgánicos de toda conducta, así como el de las condiciones que lo determinan. De aquí la importancia que en la enseñanza tiene el incentivo, no tangible, sino de acción, destinado a producir, mediante un estímulo en el sujeto que aprende (Arredondo, 1989).

También, es necesario conocer las condiciones en las que se encuentra el individuo que aprende, es decir, su nivel de captación, de madurez y de cultura, entre otros. El hombre es un ser eminentemente sociable, no crece aislado, sino bajo el influjo de los demás y está en constante reacción a esa influencia. La enseñanza resulta así, no sólo un deber, sino un efecto de la condición humana, ya que es el medio con que la sociedad perpetúa su existencia. Por tanto, como existe el deber de la enseñanza, también, existe el derecho de que se faciliten los medios para adquirirla, para facilitar estos medios se encuentran como principales protagonistas el Estado. Que es quien facilita los medios, y los individuos, que son quienes ponen de su parte para adquirir todos los conocimientos necesarios en pos de su logro personal y el engrandecimiento de la sociedad.

La tendencia actual de la enseñanza se dirige hacia la disminución de la teoría o complementarla con la práctica. En este campo, existen varios métodos, uno es los medios audiovisuales que normalmente son más accesibles de obtener económicamente y con los que se pretende suprimir las clásicas salas de clase, todo con el fin de lograr un beneficio en la autonomía del aprendizaje del individuo. Otra forma, un tanto más moderno, es la utilización de los multimedios, pero que económicamente por su infraestructura, no es tan fácil de adquirir en nuestro medio, pero que brinda grandes ventajas para los actuales procesos de enseñanza-aprendizaje.

Contenidos programáticos

Con respecto a este tópico, se señala que:

> El diseño del currículo es un proceso eminentemente investigativo, tanto de construcción conceptual como de aplicación. De la manera como se lleve a cabo el proceso, dependerán en gran medida el éxito, la calidad y la pertinencia del plan elaborado. El proceso para diseñar el currículo requiere una continua problematización frente a su pertinencia contextual, pedagógica y filosófica, por cuanto el currículo no tiene nunca un término, sino que siempre se hace, crea y significa; su naturaleza no es de llegada sino de camino. (Perilla, 2018, p.7).

Pese a esto, un número plural de investigaciones en educación plantea apuestas curriculares con aspiración de generalidad que no son suficientes para efectos de dotar de pleno rigor a la materialización de una experiencia de formación específica; "la influencia de una perspectiva curricular se extiende más allá del currículo oficial mismo, puesto que influye también sobre el proceso de implementación". (Posner, 1999, p. 216). Muchos teóricos del currículo y de la pedagogía, tienden a establecer sus propias concepciones de la educación como una teoría con vocación de aplicarse de manera generalizada.

> Escribir sobre temas pedagógicos tiende a ser un ejercicio de alta complejidad, pues no basta con limitarse a formular propuestas teóricas, sino que exige que el autor cuente con experiencias desde contextos específicos. De esta manera, se trascienden las dinámicas relacionadas con la formulación de propuestas con aspiración de corrección y se propende por alcanzar planteamientos fundamentos en contextos específicos que eviten incurrir en generalización. En este sentido, las propuestas que se planteen para la educación deben tener como fundamento situaciones concretas que den cuenta de las necesidades, intereses y exigencias de actores como estudiantes, docentes, administrativos, entre otros sujetos concretos. De lo contrario, se tendrán teorías abstractas cuya pertinencia y efectividad no se encuentra probada. (Perilla, 2017a, p. 15).

No obstante, esta dinámica basada en teorías abstractas (o supuestos de lo que debe ser) es adoptada en muchas ocasiones por las polí-

ticas públicas que buscan generar lineamientos para ambientes educativos y al final resultan ser normas ineficaces por la imposibilidad de implementarse concretamente en cada contexto educativo (Pérez, 2016).

Se generan políticas de lineamientos, contenidos mínimos para las áreas de estudio e incluso dinámicas administrativas de funcionamiento. Sin embargo, la aspiración de generalidad de estas políticas y su poca lectura de cada contexto específico hacen que al momento de llegar a las instituciones educativas no tengan la plena posibilidad de ser implementadas (Arias, 2009; 2014); si no se comprenden las características propias, las políticas educativas pueden desconocer las verdaderas exigencias que han de ser atendidas por la educación.

En este sentido, quien se arriesga a consolidar un currículo lo primero que ha de preguntarse es sobre las características de cada lugar en función de los antecedentes que se tienen (Álvarez, 1997; Añorga y Valcárcel, 1996). Estos son fundamentalmente históricos, que vinculan características políticas, económicas, culturales, entre otras. Por lo mismo, el diseñador del currículo debe ser, ante todo, un investigador que tenga la posibilidad de comprender su contexto desde una perspectiva práctica, crítica y objetiva (Hativa, 2000). Conocer los antecedentes históricos dota de un sentido riguroso al diseño curricular, porque se entienden múltiples características arraigadas y se comprende cuál de ellas debe ser transformada para fundamentar una innovación tendiente a beneficiar los procesos de formación que se pretende adelantar.

Para consolidar estos antecedentes se sugiere ver el contexto desde sus propias características, vinculadas a los acontecimientos comunes del contexto que lo enmarca y los desarrollos anteriores que lo inspiraron desde otras latitudes de la historia global; "no puede haber desarrollo educativo sin el del profesor y el mejor medio para esto no se obtiene clarificando los fines, sino criticando la práctica" (Stenhouse, 1998, p. 126). En ella se presenta una relación dinámica que explica, en gran medida, la consolidación de las características de cada conglomerado social, donde unas condiciones contextuales están permeadas por relaciones dinámicas con otros contextos más generales y globales.

La educación media, requiere de procesos de investigación continuos a nivel curricular, metodológico y evaluativo, que permitan el desarrollo de métodos formativos significativos para los estudiantes, bajo los cuales no solo se garantice el acceso a la educación superior, sino que se forjen competencias y habilidades desde y para las relaciones humanas, a partir de las necesidades sociales de los contextos y la búsqueda de la innovación y el desarrollo intelectual y académico del siglo XXI (Monroy, 2015).

La investigación y la actualización del currículo desde la comunidad educativa, requiere de la intervención de todos los actores y desde el desarrollo de convenios a través de las IES, se forjan métodos de acompañamiento pedagógico que incentivan la innovación en el aula y redundan en el impacto en el currículo, la didáctica, la evaluación y la trayectoria de vida del estudiante dentro del ámbito escolar.

La complejidad

Quiero ahora, para situar aquello que quiero hacer, volver al gran hueso de la idea compleja. Diré, ante todo, que, para mí, la complejidad es el desafío, no la respuesta. Estoy a la búsqueda de una posibilidad de pensar trascendiendo la complicación (es decir, las interretroacciones innombrables), trascendiendo las incertidumbres y las contradicciones. Yo no me reconozco para nada cuando se dice que yo planteo la antinomia entre la simplicidad absoluta y la complejidad perfecta. Porque para mí, en principio, la idea de complejidad incluye la imperfección porque incluye la incertidumbre y el reconocimiento de lo irreductible.

En segundo lugar, la simplificación es necesaria, pero debe ser relativizada. Es decir, que yo acepto la reducción consciente de que es reducción, y no la reducción arrogante que cree poseer la verdad simple, por detrás de la aparente multiplicidad y complejidad de las cosas.

Por lo demás, en el segundo volumen de "El método 30" he dicho que la complejidad es la unión de la simplicidad y de la complejidad; es la unión de los procesos de simplificación que implican selección, jerarquización, separación, reducción, con los otros contra-procesos que implican la comunicación, la articulación de aquello que está disociado y distinguido; y es el escapar de la alternativa entre el pensamiento reductor que no ve más que los elementos y el pensamiento globalista que no ve más que el todo.

La complejidad de la realidad siempre ha estado ahí, para nosotros no teníamos con qué definirla, aludirla, y aprenderla. Parece una complejidad agregada recientemente y lo es si aludimos a nuestras más recientes formas de

conciencia, reflexión y experimentación, porque con estos medios incrementados y cualificados, la hemos descubierto con mayor profundidad y amplitud. Hemos podido pensarla y recrearla mentalmente con mejores sentidos y poderes cognoscitivos, (p.647).

El sujeto y el objeto en la complejidad, las metodologías son caminos prefabricados, rutas a priori que programan investigaciones. En cambio, el método que se desprende de la perspectiva morinniana es una ayuda a la estrategia, y ésta es un proceso creativo abierto a los accidentes, sorpresas e innovaciones: puede avanzar y retroceder comprendiendo tramos fijos relativamente, pero comportará principalmente el descubrimiento.

Imperativos legales

Los imperativos legales que sustentan esta investigación enmarcados en los lineamientos normativos jurídicos de la Educación Venezolana: atendiendo en Primera instancia a la: Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV, 1999), Gaceta Oficial Nro. 5433, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2009), Gaceta Oficial Nro. 5929, la Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNA, 2007), Gaceta Oficial N° 5859, el Decreto de alarma, Gaceta Oficial de fecha, viernes 13 de Marzo de 2020, N° 6.519 Extraordinario y la Resolución 751 inherente al Régimen Complementario sobre la Organización y Funcionamiento de la Comunidad Educativa (1987).

III. VÍA METODOLÓGICA

La presente investigación está enmarcada en el área de las ciencias sociales para interpretar y comprender la realidad interdisciplinaria con enfoque en la Corresponsabilidad de los actores Escolares en la Enseñanza de contenidos Programáticos en la actualidad, en el contexto de educación de media y general de bachillerato. En este sentido, el tipo de investigación se aborda desde la perspectiva cualitativa conocido como el paradigma de la postmodernidad.

Por tal motivo, se propone a estudiar en su entorno natural, con intento de encontrar sentido a los fenómenos e interpretarlo en términos de los significados que las personas le concede, utilizando una perspectiva holística para la interpretación de los hallazgos y así poder preservar la complejidad del comportamiento humano y de esta manera realizar los parámetros epistemológicos de la concepción del sujeto en este caso de la corresponsabilidad de los actores escolares en la producción del conocimiento.

Método

El método de aproximación a la realidad estudiada para profundizar en ella y finalmente construir un conocimiento con validez y fiabilidad, aplicable a la solución de problemas incrementar el estatuto científico de la ciencia educativa y se centra en el paradigma fenomenológico con enfoque cualitativo en el ejercicio interpretativo. Conocida como el paradigma de la Postmodernidad.

Dado por entendido, en la Corresponsabilidad de los Actores Escolares en la Enseñanza de Contenidos Programáticos dentro del contexto de la reciprocidad con otros elementos subyacentes en el sistema que implican su interpretación en la multiplicidad de los sentidos del hecho educativo y sus interpretaciones sucesivas en el camino de la historia donde las teorías otorgan fundamentos de apoyo y fortaleza.

Watson-Gegeo (1982), Indica que la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones tal y como son expresados por ellos mismos". Pérez, 2003, p.46).

Por otra parte, Gadamer en la década de los ochenta, considera que la hermenéutica es el arte de interpretar, busca el significado de lo observado. La observación y la interpretación son inseparables, interpreta todo lo proveniente del pasado y el presente, el autor advierte que el investigador nunca alcanza la correcta interpretación, pero sí permite explorar las dimensiones subyacentes en que se originan las interpretaciones de las realidades sociales en estudio.

Diseño

Emergente, estrategia de abordaje a la investigación, los componentes principales de dicho diseño van generándose a medida que avanza la investigación, surge posteriormente y es un procedimiento de análisis menos sujeto a las categorías predefinidas, su concepción diferente se centra en considerar que la teoría surge de los datos empíricos, más que de un sis-

tema de categorías prefijadas, su justificación se fundamenta en las fases tanto de la codificación, categorización, estructuración, contrastación y teorización.

Escenario

Parte de su escenario original como área de estudio principal por parte del investigador, y es compartido con otros escenarios de carácter institucional escolar que circundan alrededor del área geográfica del Municipio Los Salías del estado Miranda, como institutos adscriptos al Ministerio de Educación, cuatro (4) instituciones antes mencionadas y una población estimada, por un (1) directivo, un(1) coordinador docente, un (1) alumno y un (1) representante de cada una de las instituciones mencionadas como informantes clave.

Se facilitarán las informaciones que se considerarán de suma importancia, de acuerdo al diálogo compartido de forma amistosa y de manifiesto interés de apoyo y colaboración en las entrevistas a profundidad con aviso previos y asuntos antes planteados con dichos informantes clave, de quienes se esperan su apoyo incondicional y con toda la mejor intención en beneficio de todas las instituciones participantes visto como un bien común en beneficio compartido, además el mencionado trabajo de investigación, orientará la entrevista a profundidad mediante la construcción planificada y estructurada del guión que facilitará de manera controlada las entrevistas grabadas, o escritas de las que se esperan recoger de los informantes clave, la información necesaria y adecuada de los resultados obtenidos.

Técnicas e instrumento de la información

La mencionada investigación, se enmarca en el empleo de la entrevista a profundidad como técnica de recolección de información a manera de conversación entre el investigador y los informantes clave, mediante el guion previo antes mencionado para las preguntas. Se aplica la observación en momentos de ocurrir las incidencias, encuentros cara a cara, investigador, informantes con el fin de ampliar la comprensión de sus puntos de vista que ellos presentan de sus vivencias, experiencias, dominio, preparación profesional en hechos o situaciones que son expresadas desde sus pensamientos, ideas o de sus propias palabras.

Validez

Desde la forma interna en atención a los cambios en el ambiente, en la recogida de la información, en la observación de las actividades escolares de tipo escrito, oral y práctico, en la evaluación y en la constatación con los informantes clave.

Fiabilidad

De manera Interna, en concordancia interpretativa de diferentes observadores, para permitir su fiabilidad. proponen varios criterios. Uno de ellos es la consistencia entre codificadores. Al codificar separadamente las entrevistas en profundidad y aplicar el paradigma de codificación, se darán como resultados las divergencias para ser analizadas nuevamente las respuestas y poder justificar con base a las declaraciones de los participantes y de las matrices. Ver cuadro 1.

Cuadro 1
Categorías y Subcategorías (cuadro 1 cont.)

Categorías	***Subcategorías previas***
Corresponsabilidad	*Tipos:*
	Responsabilidad
	Educación
	Integración
	Participación
	Interacción
	Familia
	Comunidad
	Escuela
	Cooperación
Enseñanza	*Digital*
	Aprendizaje Mixto
	Conductismo
	Cognitivismo
	Constructivismo
	Conectivismo
Contenidos Programáticos	*Currículo*
	Diseño
	Objetivos
	Estrategias
	Evaluación
	Metodología

Complejidad	*Comprensión lectora*
	Interpretación
	Reflexión
	Análisis
	Síntesis
	Paráfrasis
	Discurso
	Organizador previo

Nota: El Investigador, Velásquez (2022).

Análisis e Interpretación de la Información

En este aspecto de la investigación, se tomará para su análisis la Teoría de Strauss y Corbin (2002), la cual refiere a una teoría de datos recopilados de manera sistemática y analizada de un proceso de investigación para analizar e interpretar dicha información.

Fase de la estructuración

Está permitirá la organización de la estructura teórica en la medida de la recogida de la información en dirección hacia la categorización, la estructuración, contrastación y teorización en el todo de forma coherente y lógica.

En las evidencias postergadas a la dedicación exclusiva de este trabajo teorizador que llevará a cabo el investigador como un trabajo de proceso cognitivo de dicha teorización, para permitir descubrir, comparar, contrastar, añadir, ordenar, categorizar, establecer e identificar las relaciones y así poder especular sobre la temática.

Por consiguiente, una teoría consistirá en pensar de modo nuevo, renovado al completar, integrar, unificar, sistematizar o interpretar los conocimientos que cada día son necesarios y deberán ajustarse en todo momento.

IV. INTERPRETACIÓN DE LOS HALLAZGOS

Se fundamentará en los análisis a que haya lugar, la técnica de recolección puesta en uso, en tal caso las entrevistas a profundidad, bajo el control de los hechos comunicativos y en las anotaciones relevantes que se lleven a cabo y su debido reporte para su posterior uso.

En cuanto a la entrevista a profundidad, Taylor y Bogdan (1990) precisan:

> Por entrevistas cualitativas en profundidad entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones tal como las expresan con sus propias palabras. (p.101).

Sus características importantes están centradas en su carácter holístico al tomar en cuenta el contexto social, político, económico y cultural del entrevistado que le permite tener una visión ideológica del mismo; su ventaja es la de permitir aclarar lo que la observación participante dejó excluido, como también, está claro que es más apropiado efectuar primero una observación participante de manera exploratoria y luego hacer la entrevista a profundidad.

Teoría fundamentada

La Teoría de Strauss y Corbin (2002), fundamentada a las fases de categorización, estructuración y teorización, descubre, explica, mediante la metodología inductiva, interpreta los significados desde la realidad de los individuos, para crear una teoría que explique el fenómeno de estudio.

El propósito de este estudio se busca generar un modelo complejo de corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza de los contenidos programáticos en la actualidad, y una vez llevado a cabo todo el proceso, el autor centrará sus reflexiones y consideraciones respecto a la realidad intervenida en el contexto de estudio determinado por las instituciones adscritas al municipio Los Salías del Estado Miranda.

Por lo que se denota que la corresponsabilidad constituye una acción por su parte y a la vez un valor en cada uno de sus miembros de la comunidad educativa que la integran, inmersa en el ámbito educativo, además, va creciendo con la experiencia que toma de los propios hechos y eventos de forma progresiva, incrementando su nivel de aprendizaje que con el tiempo termina alojándose en los seres humanos para convertirse en una "cultura de la corresponsabilidad compartida", por la que cada miembro de la comunidad educativa, le corresponde cumplir con disposición, responsabilidad y compromiso para con las obligaciones y deberes de sus funciones establecida legalmente. Su inserción

como costumbre en las relaciones sociales interpersonales e interactivas por una parte y seguidamente mediante la comunicación efectiva, la participación activa en todo momento, dada a través del dialogo, de mutuo acuerdo, con respeto hacia los demás, esto contribuye al logro de la alianza sembrada entre los actores escolares, específicamente estudiantes-padres y docentes, para generar los beneficios en la enseñanza y el aprendizaje, poder alcanzar las competencias y formación académica de los discentes, y demás miembros que integran la institución escolar.

La comprensión de las condiciones que coadyuvarán con la corresponsabilidad de los actores escolares en la enseñanza de contenidos programáticos empleados en la actualidad, por deducción una de ellas será la responsabilidad de cada miembro de la comunidad educativa, en la contribución de apoyar a sus hijos en los estudios en términos positivos para el desarrollo de sus competencia y formación académica y la orientación impartida por el docente durante la praxis.

El investigador, al Interpretar la complejidad de la corresponsabilidad en la aplicación de los contenidos programáticos en la actualidad, en manos y disposición de todos los actores escolares, dará por determinado a la luz de sus actuaciones, conocer el desacertado compromiso educativo por parte de los mismos, donde los modos complejos del comportamiento y actuación serán reflejados, con desaciertos identificados en los hechos, eventos que se interpretan desde la complejidad presentada en la aparición de carencias y falencias que puedan presentar.

En este sentido, Morin (1990) señala lo siguiente: "...la conciencia de la complejidad nos hace comprender que no podremos escapar jamás a la incertidumbre y que jamás podremos tener un saber total: la totalidad es la no verdad...."(p.101), de esta manera se establece que lo que podría sembrarse durante la formación del ser humano es una actitud de búsqueda constante, ya que es difícil llegar a la completud, pero pueden hacerse aproximaciones consecutivas al objeto de estudio, y siempre ser constante en la investigación del por qué de las cosas y fenómenos que vivimos y observamos.

REFERENCIAS

Berger, P. y Thomas Luckman. (1986), La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu.
Casanova, E. (1989). El proceso educativo según Carl R. Roger: la igualdad y la formación de la persona. Revista Interuniversitaria de formación del profesorado (pp. 599-603).
Cifuente, J. Moreno, A. y Camargo, A. (2017). Reflexión de la teoría Crítica, la Pedagogía Revolucionaria y la Educación Liberadora. Universidad de Baja California, México, Universidad Metropolitana de Educación, Ciencia y Tecnología, Panamá.
Consuegra (2005), Fiabilidad y Validez en investigación cualitativa. Carcas, Venezuela: Candidus.
Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta Oficial Nro. 5.433. Extraordinario. Caracas, viernes 24 de marzo de 1999.
Corral, Y. (2016), Validez y fiabilidad en investigaciones cualitativas. Universidad de Carabobo
Decreto de alarma, Gaceta Oficial N° 6.519 Extraordinario, de fecha viernes 13 de Marzo de 2020.
Chacón, L. (2000), Gestión Educativa del siglo XXI: bajo el paradigma emergente de la complejidad, Universidad del Zulia.
Ley Orgánica de Educación. (2009) Gaceta Oficial Extraordinario Nro. 5929 de fecha, 15 de Agosto de 2009.
Ley Orgánica para la Protección de Niños, Niñas y Adolescentes (2007), Gaceta Oficial N° 5859 de fecha, 10 de Diciembre de 2007.
Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento Complejo. Barcelona: Gedisa.
Navarro, R. (2004). El concepto de la enseñanza-aprendizaje, Universidad Veracruzana
Paiva (2004), Edgar Morin y el pensamiento de la Complejidad, UPEL, Maracay- Aragua, Revista Ciencias de la Educación, Año 4 • Vol. 1 • Nº 23 • PP. 239-253
Pérez, A. (2015). Guía Metodológica para anteproyectos de investigación. FEDUPEL, 4a. ed. Pp. 65-139.

CULTURA ORGANIZACIONAL BASADA EN LA COMUNICACIÓN: CONSTRUCCIÓN DE PROCESOS ADMINISTRATIVOS DE CALIDAD EN INSTITUCIONES EDUCATIVAS NIVEL MEDIO.

Moisés De la Hoz Espitia.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
moisesdelahoze@inemsimonbolivarsm.edu.co

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 505 - 516
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La cultura organizacional es el sistema de acciones, valores y creencias compartidas que se desarrollan dentro de una organización y orienta el comportamiento de sus miembros. La investigación tiene como propósito construir un modelo de cultura organizacional basada en la comunicación hacia la construcción de procesos administrativos de calidad de instituciones educativas nivel medio en el distrito de Santa Marta. La investigación está inserta, en la línea de investigación Gerencia Educativa bajo la denominación de Desarrollo Humano y Gerencia de Cambio de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Upel) Maracaibo. El estudio se encuentra sustentado por autores tales como Aguirre (2013), Chiavenato (2014), Cleghome, (2010), De la Cruz (2010), La UNESCO (1982), Max Weber (1922), Ramírez (2017), Royo (2005), Tylor (citado por Cleghome, (2010), Vargas (2007), entre otros. La investigación se enmarca en el paradigma postpositivista bajo un enfoque cualitativo, con un método fenomenológico-hermenéutico. Las técnicas e instrumentos de recolección de la información que se utilizaran son: el análisis documental y la entrevista semiestructurada. Además un cuestionario guía y registrada en un grabador. Los informantes claves estarán constituidos por (02) docentes y (02) directivos y el observador participante. Asimismo, con los hallazgos se evidencio que existe una comunicación fluida y participativa sin embargo hay que mejorar algunos puntos pues en ocasiones existe un negatividad por parte algunos colaboradores docentes encargado de las estrategias a implementar dentro el plantel en pro de una calidad educativa y desempeño de las funciones por parte del personal docente, es por ello que es importante el generar un modelo de cultura organizacional basada en la comunicación que permita la construcción de proceso administrativos de calidad en instituciones educativas nivel medio del Distrito de Santa Marta Colombia, con la finalidad que pueda ayudar a solventar dichas inconformidades.

Palabras clave:
cultura organizacional, comunicación, procesos administrativos, calidad.

ORGANIZATIONAL CULTURE BASED ON COMMUNICATION: CONSTRUCTION OF QUALITY ADMINISTRATIVE PROCESSES IN SECONDARY EDUCATIONAL INSTITUTIONS.

ABSTRACT

Organizational culture is the system of shared actions, values and beliefs that develop within an organization and guides the behavior of its members. The purpose of the research is to build a model of organizational culture based on communication towards the construction of quality administrative processes of secondary educational institutions in the district of Santa Marta. The research is inserted in the Educational Management research line under the name of Human Development and Change Management of the Libertador Experimental Pedagogical University (Upel) Maracaibo. The study is supported by authors such as Aguirre (2013), Chiavenato (2014), Cleghome, (2010), De la Cruz (2010), UNESCO (1982), Max Weber (1922), Ramírez (2017), Royo (2005), Tylor (cited by Cleghome, (2010), Vargas (2007), among

Key words:
organizational culture, communication, administrative processes, quality.

others. The research is framed in the positivist paradigm under a qualitative approach, with a phenomenological-hermeneutic method. The information collection techniques and instruments that will be used are: documentary analysis and semi-structured interviews. Additionally a questionnaire guide and recorded on a recorder. The key informants will be made up of (02) teachers and (02) directors and the participant observer. Likewise, the findings showed that there is fluid and participatory communication; however, some points must be improved because sometimes there is negativity on the part of some teaching collaborators in charge of the strategies to be implemented within the school in favor of educational quality and performance of the functions of the teaching staff, which is why it is important to generate an organizational culture model based on communication that allows the construction of quality administrative processes in medium-level educational institutions in the District of Santa Marta Colombia, with the purpose that can help resolve these disagreements.

CULTURE ORGANISATIONNELLE BASÉE SUR LA COMMUNICATION: CONSTRUCTION DE PROCESSUS ADMINISTRATIFS DE QUALITÉ DANS LES ÉTABLISSEMENTS D'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE. .

RÉSUMÉ

La culture organisationnelle est le système d'actions, de valeurs et de croyances partagées qui se développent au sein d'une organisation et guident le comportement de ses membres. Le but de la recherche est de construire un modèle de culture organisationnelle basé sur la communication pour la construction de processus administratifs de qualité dans les établissements d'enseignement secondaire du district de Santa Marta. La recherche est insérée dans la ligne de recherche en Gestion Éducative sous le nom de Développement Humain et Gestion du Changement de l'Université Pédagogique Expérimentale Libertador (Upel) Maracaibo. L'étude est soutenue par des auteurs tels que Aguirre (2013), Chiavenato (2014), Cleghome (2010), De la Cruz (2010), UNESCO (1982), Max Weber (1922), Ramírez (2017), Royo (2005), Tylor (cité par Cleghome, (2010), Vargas (2007), entre autres. La recherche s'inscrit dans le cadre du paradigme post-positiviste sous une approche qualitative, avec une méthode phénoménologique-herméneutique. Les techniques et instruments de collecte d'informations qui seront utilisés sont : l'analyse documentaire et l'entretien semi-structuré. De plus, un questionnaire guide et enregistré dans un enregistreur sera composé de (02) enseignants et (02) directeurs et de l'observateur participant. De même, les résultats ont montré qu'il existe une communication fluide et participative, cependant, certains points doivent être améliorés car parfois il y a une négativité de la part de certains collaborateurs enseignants chargés des stratégies à mettre en œuvre au sein de l'école en faveur de la qualité éducative et de l'exercice des fonctions par le personnel enseignant, c'est pourquoi il est important de générer un modèle de culture organisationnelle basé sur la communication qui permet la construction de processus administratifs de qualité dans les établissements d'enseignement de niveau moyen du district de Santa Marta en Colombie, afin qu'il puisse aider à résoudre ces problèmes. désaccords.

Mot clefes:
culture organisationnelle, communication, processus administratifs, qualité.

I. INTRODUCCIÓN

Las instituciones educativas modernas son catalogadas como organizaciones económicas que ofrecen bienes y servicios para la sociedad, su diferencia con otras organizaciones es su finalidad social, la cual es la educación integral del ser humano. Asimismo, las organizaciones y sus directivos deben tener una visión más objetiva

para que sean competitivas, productivas, eficaces y eficientes para hacerlas sostenibles. En este orden de ideas, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2016), en su Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, manifestó que:

> (…) entre los roles educativos, está el de contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas, que aplaquen los niveles de violencia y conflictividad. (p.66).

Al respecto, el continente europeo surge la necesidad de avanzar y buscar incrementar la cultura organizacional dentro de los centros educativos. Ello ha requerido que los mismos hayan tenido que implementar una serie de políticas en sus sistemas de innovación, en las cuales se modifica la estructura de los procesos administrativos lo que representa el elemento y sus bases deben orquestar en un correcto funcionamiento y proceso administrativos para ello, se pueden proponer una serie de lineamientos estratégicos, que afiancen profundamente las características y necesidades en tendencia al cambio gracias a los avances en muchos ámbitos.

En referencia, esta visión de cultura organizacional basada en comunicación se puede apreciar que está ligada a las relaciones que se establecen con los demás y como la adaptación a las condiciones laborales, pero no solo en cuanto a los espacios físicos sino en las relaciones personales que se visualizan en la institución educativa y estas permean dichas vinculaciones. Al respecto, Chiavenato (2014), considera que una de las estrategias indispensable para que puedan acometerse de manera efectiva los procesos administrativos de las organizaciones se centra en la comunicación, la cual se considera esencial y la administración moderna se incorpora entre sus postulados. De acuerdo con lo anterior, el rol del director se basa en desarrollar estrategias que forjen una cultura organizacional basada en la comunicación dentro de la institución educativa.

De esta manera, las instituciones educativas, tienen como propósito formar integralmente al ser humano. Principalmente consagran esfuerzos para el logro de la excelencia académica de sus educandos. En este proceso se pueden descuidar aspectos significativos del sistema en relación con los procesos administrativos funcionales entre el personal docente y directivo indispensables para el buen desempeño de las organizaciones y la sana convivencia. Al momento de abordar el rol del desempeño del docente dentro o fuera del aula, puede evidenciarse una situación pasiva respecto a la gestión y a la política educativa.

Siguiendo esta línea, la evaluación anual de desempeño laboral del directivo o docente, a través de los procesos administrativos, está definida en Colombia como "la ponderación del grado de cumplimiento de las funciones y responsabilidades inherentes al cargo que desempeña y del logro de resultados, a través de su gestión" (Decreto 3782 del 2 de octubre de 2007, artículo 2), lo que implica la recolección de información acerca del desempeño de los educadores en su ejercicio profesional, para valorar dicha información en relación con un conjunto de indicadores establecidos previamente.

De igual manera, desde las políticas de calidad educativa propuestas por el Gobierno Nacional de Colombia en las que se destacan el Plan Nacional Decenal de Educación -PNDE- (2016-2026). En tal referencia, en diversas observaciones se evidencian las debilidades en la cultura organizacional basada en la comunicación, que afectan las funciones y los procesos administrativos en los miembros de las instituciones educativas.

Tal es el caso de la Institución Educativa INEM Simón Bolívar sede principal del Distrito de Santa Marta, cuyo propósito es la formación integral de los estudiantes. En esta institución según opiniones del personal que en ellas laboran, en oportunidades se presentan limitaciones con el manejo de la información, las decisiones tomadas por los dirigentes o directivos son comunicadas a través de memorandos, en casos de llamar la atención o sancionar y cuando son asuntos de interés general la información es omitida.

En este sentido, se conoció en una entrevista informal realizada por parte del personal docente de la institución educativa mencionada anteriormente, que el personal docente tiene la necesidad de asistencia técnica en el proceso administrativos, debido a que los consejos docentes, distan mucho de ser verdaderos organismo técnicos que se centra en suministrar infor-

mación al momento de ejecutar las actividades administrativas, pero no estimulan la búsqueda de solución a los problemas que se presentan entre los docentes en el área administrativo en la institución educativa, al momento de cambiar decisiones o funciones a ejecutar sin razón aparente lo cual genera rumores y confusiones, asimismo, retrasos en las actividades programadas.

De igual manera, el personal docente no se le brinda capacitación donde se le informe cuales son los propósitos y políticas institucionales que pudieran favorecer la comunicación entre el personal que labora en la institución educativa, del mismo modo el proceso administrativo de planificación o se evidencia de manera clara generando confusión en las actividades que se desarrollan en la mismas. Dentro del mismos contexto, se destaca que existen pocas estrategias comunicacionales eficaces que ayuden a evitar y controlar los conflictos en las dependencias en estudio, lo cual se produce debido a que los directores no cuentan con las pericias necesarias para el manejo de conflictos, a través de los cuales pudieran aplicar mecanismos eficientes y efectivos para saber conducir dichos compromisos, circunstancias estas que atentan contra la consecución de las metas u objetivos dentro de la institución educativa.

Por otra parte, algunos de los docentes expresan que pudieran sufrir grandes efectos o consecuencias a causa de que se susciten problemas, de no control aplicación de la comunicación integral, así como la no integración de la cultura organizacional basada en la comunicación, aspecto significativo para las Secretaria de Gobierno, y para ello es necesario hacer los correctivos de rigor, los cuales serían parte de la solución, pero estos no escapan de las circunstancias adversas a la realidad que se pretende y puede existir el riesgo.

Es importante mencionar que, la autoridad del director se ve opacada ante la posible ausencia física permanente en sus sedes y jornadas, así como la falta planificación, organización, dirección y control eficiente. Por otra parte, el delegar funciones en personal docente admirativo que pudieran suplir su ausencia y el poner en marcha los planes programados. Siendo que las funciones de dirección son delegadas en cualquiera de los docentes, por tanto, no se evidencia un liderazgo o un representante que direcciones los roces entre el director, sus dirigidos, y viceversa, siendo frecuentes, llegando a reacciones improcedentes dentro del ambiente laboral.

Lo anteriormente expuesto, se refleja la ausencia de políticas gerenciales que permitan los procesos administrativos como la planificación, organización, control y dirección, acorde con las necesidades y requerimientos de la institución educativa, faltando la coordinación, desarrollo de los programas y actividades académicas programadas por la dirección; predominando la poca colaboración de docentes lo cual causara frecuente discusiones al igual enfrentamientos entre los miembros de esta comunidad educativa, ante cualquier dificultad que se haya de resolver en el diario ejercicio de las actividades curriculares o extracurriculares.

Además, no se observa el manual de funciones, así como el organigrama que estipulen las directrices institucionales; asimismo, no hay tiempo, ni espacio para el diálogo y solución de los problemas o diferencias de ideas, presentándose acaloradas discusiones, siendo el postrer peor; como consecuencia los programas o actividades no se llevan a buen término obstaculizando los objetivos proyectados alcanzar del ente educativo. Finalmente se debe destacar que, no se promueve el intercambio de información (comunicación) en las dependencias en estudio, debido a que por la presión con que se laboral dentro de las mismas, los colaboradores ejecutan sus actividades, y estas no son emitidas, genera que en algunos casos la información no sea compartida pudiendo aparecer la desinformación entre el personal que labora en la misma.

Es por ello que, el presente artículo pretende aportar una mirada holística y critica sobre la importancia del modelo de la cultura organizacional basada en la comunicación que permita la construcción de procesos administrativos de calidad en las instituciones educativas, enfocándose en su significados diversidad , desafíos y su implicación en el sector educativo, para un mejor desenvolvimiento en las actividades o funciones que deben realizar los miembros de la institución educativa, ya que la misma se verá reflejada en pro de una calidad educativa efectiva.

En tal sentido, el estudio resalta su importancia debido a que beneficiara a las instituciones educativas, tanto en el ámbito humano en sus relaciones con sus compañeros. De acuerdo con los Objetivos del Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 resaltando su importancia tal como lo señala en su objetivo 4 resaltando la calidad educativa. Del mismo modo, se podría completar con la administración en la institución educativa, en la cual se resalta la gestión en

la misma, para el logro del cumplimiento de las funciones básicas de la administración, como lo son la planeación, la organización, la dirección y control con la finalidad de un mejor desempeño, logro de las metas establecidas dentro de la institución y mejoramiento de las funciones a ejecutar además los docentes.

En este sentido, se enmarca la justificación Teórica, ya que la realización de la investigación permitió la comprensión de las teorías sobre cultura organizacional basada en la comunicación y los procesos administrativos aplicados a las instituciones educativas de nivel medio en Colombia. Además, permitió profundizar en el objeto de estudio, su comportamiento de tal forma que establecen las relaciones entre sus elementos constitutivos los cuales permitieron mejorar los procesos administrativos en la institución.

En atención, a la justificación Metodológica: la siguiente investigación se fundamenta en el paradigma postpositivista bajo el enfoque cualitativo, el cual permitió conocer desde los actores fundamentales de las instituciones educativas el significado que tiene para ellos la cultura organizacional basada en la comunicación construcción de procesos administrativos de calidad en su desempeño y funciones laborales proporcionando insumos para nuevas propuestas de investigación.

Al respecto, de la justificación práctica: la institución educativa, como cualquier otra organización debe fijar plenamente su filosofía de acción, como marco de referencia de las diversas actuaciones de sus componentes en función de la logro de sus objetivos. De igual manera, arrojó información sobre las categorías objeto de estudio, permitiendo así corregir o mejorar las condiciones laborales del personal adscrito en la institución educativa, bajo un clima armónico de trabajo. Por otra parte, la investigación sirvió de apoyo para extrapolar prácticas y estrategias gerenciales en el sector educativo, bien sea, en el ámbito regional, nacional o internacional, las cuales requieren desarrollar factores de éxito en los proceso de gerencia.

Se debe reconocer que las instituciones educativas son espacios para la formación, el intercambio de saberes y el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje, donde el común debiera ser las buenas relaciones interpersonales entre sus miembros: directivos, docentes, padres de familias, estudiantes (comunidad educativa), es necesario velar por mantener y establecer dispositivos que aseguren mecanismos de comunicación asertivas que fortalezcan las relaciones interpersonales y garanticen la optimización de los procesos curriculares-administrativos académicos.

II. MARCO TEÓRICO

Bases conceptuales y explicativas de las teorías

La presente sección se encuentra orientada a definir los fundamentos teóricos conceptuales que respaldan la presente investigación, debido que constituyen la sustentación de la categoría a examinar. A este respecto, se describen las bases teóricas, las cuales, permiten contextualizar la cultura organizacional basada en la comunicación: construcción de procesos administrativos de calidad en instituciones educativas nivel medio, el mismo se le permiten sustentar los objetivos propuestos.

Cultura organizacional

Inicialmente es necesario llegar a un consenso de lo que se entiende por cultura establecido una disertación sobre los diferentes enfoques y teorías expuesta por autores referidos tales como Díaz, Campos y Martínez (2018), manifiesta que la cultura organizacional se convierte en una pieza estratégica dentro de las organizaciones generando que sus miembros desarrollan un sentido de identidad con la empresa a través de formas de pensar, creencias y valores incrementando así sus ventajas competitivas impactando en el desempeño de esta. En este sentido, el fortalecimiento de la cultura organizacional va encaminado a incrementar el desempeño de los miembros de la institución educativa. De tal manera, se puede decir que la cultura organizacional propicia reglas de comportamiento que ayuden en las interacciones de los miembros. A continuación, se presentan varias definiciones de cultura desde diferentes enfoques. La UNESCO (2016), expone que el factor humano, declaro:

> (…) que la cultura da al hombre la capacidad de reflexionar sobre sí mismo. Es ella que hace de los seres especialmente de los humanos, racionales, críticos y éticamente comprometidos. A través de ella discernimos los alores y efectuamos

> opciones. A través de ella el hombre se expresa, toma conciencia de sí mismo, se reconoce como un proyecto inacabado, pone en cuestión sus propias realizaciones, busca incansablemente nuevas significaciones y crea obras que lo trascienden. (p.45).

La cultura organizacional tiene normas que controlan la conducta de cada miembro y ellos deciden si regirse o no a las normas y políticas de la organización y gracias a los valores la interrelación entre los miembros del grupo es positiva. Aunque tengan diferentes opiniones, ideas o puntos de vista tendrá algo en común lo

que hará que todos trabajen en conjunto para poder cumplir las mismas metas y objetivos. Al respecto, Pérez (2018), define la cultura organizacional como:

> (…) el conjunto de normas, de valores, formas de pensar que caracterizan el comportamiento del personal en todos los niveles de la organización, así como en la propia presentación de la imagen; es por ello, que es una nueva visión que abarque el rendimiento estudiantil permitiendo a la gerencia de las universidades comprender y mejorar la institución, porque estas obedecen a una necesidad de comprender lo que ocurre en un entorno, al igual que explican por qué algunas actividades que se realizan fallan y otras no. (p. 35).

La perspectiva organizacional a la cultura como un sistema de conocimiento que proporciona un modelo de realidad a través del cual se le da sentido al comportamiento. Este sistema está formando por un conjunto de elementos interactivos fundamentales generados y compartidos por la organización como eficaces para alcanzar sus objetivos que cohesionan e identifica, por lo que den ser transmitidos a sus nuevos miembros.

Factores que inciden en la cultura organizacional basada en la comunicación

Los niveles representan las distintas formas en que se muestra la cultura organizacional, desde los elementos más evidentes reflejados en objetivos, conductas los símbolos, hasta los más intangibles como los valores, sus puestos y creencias. De acuerdo con, Amaru (2019), considera que la comunicación es de gran importancia dentro del equipo de trabajo resalta y desarrolla un ambiente agradable, al comprender la necesidad de eficiencia de comunicarse para mantener una armonía en el equipo hacia el logro de las actividades asignadas y su desempeño.

Por otra parte, Chiavenato (2016), considera la comunicación como proceso vital para las relaciones entre las partes, esclareciendo la comprensión de los miembros de la institución, asimismo la comprensión viene siendo un punto clave para la comunicación debido a que esta evidencia las debilidades, además de distorsionarse en las relaciones interpersonales como el emisor recurriría a la aplicación de los conocimientos en las diferentes áreas que desea ejecutar. En tal sentido, la comunicación es importante entre las relaciones personales, por ser el proceso de comprensión entre los miembros de una organización, evidenciando la aplicación de los conocimientos e ideas diversas en el desarrollo de las diferentes áreas o actividades a desempeñar.

En referencia a lo expresado se podría decir que la comunicación es el proceso que se debe emplear entre los miembros de las instituciones educativas nivel media del distrito de Santa Marta-Colombia, debido a que ayudará a la recepción y trasmisión de la información, ideas y mensajes, entre dos o más personas que se relacionen tratando de influirse en la formación y ejecución de los objetivos establecidos. Por otra parte, el proceso administrativo se realiza de manera permanente, a fin de garantizar el buen funcionamiento de una organización, y que se debe cumplir con todas las fases que van desde la planificación, organización, dirección, coordinación, ejecución y control, así como garantiza que al seguir estrictamente esta fase se cumplirán los objetivos previstos y el éxito de la misión establecida.

En relación a ello, la comunicación en los procesos administrativos es la función vital, para evitar las distorsiones en las relaciones interpersonales al momento de ejecutar las diferentes etapas o fases de los procesos administrativos tales como la planificación, organización, dirección y control entre los miembros de una institución, así como la utilización apropiada de los recursos para el cumplimiento de los objetivos establecidos. En este orden de ideas, los procesos administrativos se deben desarrollar en las instituciones educativas objeto de estudio, es-

tableciendo empatía, además de generar el aumento de la eficiencia que trabajan entre sí para el logro de las metas y los objetivos previamente establecidos, a través de la organización, planificación, dirección y control.

Procesos administrativos de calidad

En referencia a los procesos administrativos en su concepción más sencilla se pueden decir que es la acción, o el conjunto de etapas o fases continuadas mediante de las cuales se verifica la administración, las cuales se interrelacionan y forman un proceso integral. Por otra parte, Munch y García (2014), afirma que los procesos administrativos se debe generar en las instituciones educativas de Colombia, con la finalidad de la mejor comprensión del suministro de información para la realización de las actividades mediante las acciones, etapas, fases o el conjunto de etapas a través de las cuales se realiza la verificación el desarrollo de las actividades que se propician en base de la planificación, organización, dirección y control dentro de las organizaciones educativas.

En relación con el proceso administrativo se realiza de manera permanente, a fin de garantizar el adecuado cumplimiento de las funciones de una organización, y que se debe cumplir con todas las fases que van desde la planificación, organización, dirección, coordinación, ejecución y control, así como garantiza que al seguir estrictamente esta fase se cumplirán los objetivos previstos y el éxito de la misión establecida. La educación de calidad en los procesos administrativos es la función vital, para evitar las distorsiones en las relaciones interpersonales al momento de ejecutar las diferentes etapas o fases de los procesos administrativos tales como la planificación, organización, dirección y control entre los miembros de una institución educativa para el fortalecimiento de la calidad educativa. Chiavenato (2016) y Munch y García (2014).

Para Peralta (2022), por calidad de la educación se entiende: "un conjunto de propiedades distintivas, dinámicas y relevantes de la educación que se construyen socialmente, que permiten valorar y normar lo deseado tanto en lo general de la propuesta, como en lo específico al operacionalizarse en ciertos estándares orientadores" (p. 60). Hay que destacar la importancia de la educación de calidad se reafirmó de manera muy resuelta como prioridad de la UNESCO en la mesa redonda de ministros sobre la calidad de la educación que se sostuvo en París en el año 2013. A continuación, se presenta en el tabla 1 la clasificación de los procesos administrativos de calidad que deben ser empleados en las instituciones educativas, describiendo cada una de sus definiciones por diversos autores:

Tabla 1
Procesos administrativos

Procesos administrativos	***IDEA FUNDAMENTAL***
Planificación	*Van Den Berghe (2012), planear implica que el gerente y los administradores "proyecten de antemano sus metas, para poder realizar la planeación se debe tener la visión de la empresa proyectada". (p. 53)*
Organización	*Van Den Berghe (2012), explica que organizar significa que "el gerente y los directivos coordinen los recursos materiales y humanos con que cuenta la compañía. Esta actividad es básica, puesto que es la forma para poder alcanzar las metas anteriormente establecidas". (p. 59)*
Dirección	*Van Den Berghe (2012), señala que dirigir "es la forma como la gerencia y los administradores lideran e influyen en los subordinados haciendo que se efectúen las tareas asignadas por la empresa". (p. 64)*
Control	*Fernández (2010) considera el control como un proceso que dirige las actividades de los individuos hacia el logro de los objetivos de la organización, con importantes ya que es un mecanismo que le permite a los gerentes verificar si los planes puestos en marchas están dando resultados y si no tomar las medidas necesarias para corregir el problema.*

Fuente: según las ideas de Van Den Berghe (2012) y Fernández (2010)

En tal sentido, los procesos administrativos en el caso de la planificación se prevén las etapas, los factores, actividades técnico-docente administrativo y social, logrando que el proceso educativo sea confiable y eficiente constituyendo una guía segura para conducir progresivamente el proceso de los procesos administrativos dentro de las instituciones educativas hacia los objetivos propuestos. Por otra parte, en referencia al proceso administrativo de la organización se considera como la condición requerida en el desarrollo de la actividad, resulta ampliamente, creadas por los individuos que compartes similares entre los valores, intereses, entre otros.

Modelo teórico de cultura organizacional de schein.

En el modelo planteado por Schein (2006), identifica tres niveles de elementos culturales, que varían según el grado de accesibilidad: Artefactos; Valores y Normas; y Supuestos básicos. Artefactos, es el nivel más superficial de la cultura organización, es lo visible y observable de la organización (lo que se hace, lo que se dice, lo que se escribe). Está constituido por la estructura, procesos organizaciones y productos tangibles de grupo, tales como la arquitectura del ambiente físico, formas de lenguaje, rituales, ceremonias observadas, entre otros. Por encontrarse en la superficie, es la más fácil de cambiar.

Según, Ojeda (2012), son "los principios indiscutibles de la organización, su "inconsciente", los residuos que vana sentándose en los más profundo del conjunto social". Lo cual se puede exponer que de acuerdo con Gary (2016), la cultura comunicativa es la esencia que genera comportamientos y que inicien en los actos e interacciones en la comunicación. Estas creencias entendidas como unidades de conocimientos y el conocimiento como información que se da por ciertas y sobre la cual se toman decisiones.

Exponiendo en la siguiente figura que la cultura organizacional se centra en cinco elementos diferentes que se exponen a continuación, como la cultura de gestión, de liderazgo, elementos axiológicos, de servicios y la comunicativa. Del mismo modo, es fundamental que se de en la cultura organizacional la comunicación teniendo en cuenta al momento de intervenir una compañía para realizar alguna estrategia, es, sin lugar a duda, el de la cultura comunicativa puesto que tiene estrecha relación con las deficiencias organizacionales que se presenten al interior de la institución.

Dimensiones de cultura organizacional

El modelo propuesto por Khan, Usoro y Majewski (2010), se sustentó principalmente en las teorías de diferentes autores como Cunha & Cooper Van Muijen et al., Calantone et al., Scarbrough, Mathew, Shim, entre otros, que desarrollaron modelos para describir y medir la cultura organizacional. Se puede imaginar físicamente una estructura cultural que denominaremos "dimensiones" de las culturas organizacionales. Ahora bien, la cultura organizacional como una estructura, tendríamos un conjunto de "dimensiones" que contienen cuestiones/ oportunidades, suposiciones, creencias, valores, símbolos y comportamientos subyacentes específicos. Estas dimensiones están definidas por la consistencia conceptual requerida para crear comportamientos relacionados con las ideas subyacentes. Las dimensiones integran los diferentes niveles de cultura.

Apoyo Orientado: Khan, Usoro y Majewski (2010), expone que esta dimensión se relaciona con la ayuda o el apoyo que recibe los empleados de una organización (capacitación, servicios, ayuda financiera, entre otros). Este apoyo varía de una organización a otra, pero de alguna forma u otra maneja algún tipo de estrategia, que reflejan aspectos de su cultura. Como componente operativo de apoyo en relación con esta dimensión, son: problemas personales; formación (desarrollo personal) y problemas relacionados con el trabajo.

Las mismas deben coordinar, comunicar, compartir información y desarrollar proyectos en todas las funcionales de la organización para evitar conflictos exponiendo las siguientes fases: a) Estructura de la organización: se debe implementar la representación formal de las relaciones laborales, al definir las tareas por puesto y unidad, y la forma de cómo debe coordinarse. b) Trabajo en equipo: refiere a la adquisición de conocimientos, intercambio y combinación de actividades entre los miembros del grupo de docentes. c) Orientación a las Reglas: las instituciones educativas deben tener por lo menos algunas reglas y regulaciones para garantizar que las tareas se realizan con pocos o ningún problema. d) Indicadores: se debe cumplir con los procedimientos, con las normas, las reglas de la organización. e) Cumplir con los procedimientos: El conocimiento que deben tener los miembros de la organización acerca de los reglamentos, instrucciones, operaciones, trámites y otras limitaciones. f) Cumplir con las normas: se basa en el comportamiento esperado entre los miembros de la institución educativa, es decir, la interacción entre colegas y la forma de alcanzar las metas. g) Cumplir con las reglas: La obligación que tienen los docentes de cumplir los procedimientos y normas de la institución educativa.

En consecuencia la integración de la cultura organizacional basado en la comunicación para un mejor desempeño en los procesos administrativos, en el ámbito educativo el cual tiene un impacto positivo en el desarrollo integral de los docentes, mejorando el ambiente escolar y la creación de nuevas experiencias enriquecedoras en la formación de grupos de trabajo que tengan los mismos objetivos que alcanzar.

III. ÁMBITO METODOLÓGICO

A continuación se presenta los aspectos epistemológicos y metódicos asumieron apura el desarrollo del artículo, indagando los diferentes aspectos que construyen y reconstruyen su realidad en la interacción con los otros, elaborando interpretaciones significativas desde su experiencias, habilidades y conocimiento en su entorno social y físico. En este sentido, se enmarca el artículo en el paradigma interpretativo al presentar una revaloración del aspecto subjetivo, en todo conocimiento. Una visión más amplia sobre este rechazo al individualismo exigiría tratar con otras orientaciones filosóficas con las cuales, básicamente coincide con una exposición más clara sobre la necesidad de un paradigma más integrador, unificador totalizante y más integral. Por lo tanto, significa entonces, que el paradigma en la investigación viene a determinar la forma como investigador concibe la realidad y la comprende.

Del mismo modo, su enfoque cualitativo, Valle, Manrique y Revilla (2022), afirma que permitió una visión del estudio donde la actividad del investigador consistió en describir los escenarios, las situaciones o eventos e interpretaciones personales recreando lo que piensan y sienten los actores que conforman la investigación. Por otra parte, Piza, Amiquema y Beltran (2019), en la investigación cualitativa se tiene se cuenta tanto el significado como la intencionalidad inherente a los actos, relaciones y estructuras sociales. Siendo consideradas como construcciones humanas significativas, no sólo en su origen sino también en su transformación a lo largo del tiempo.

En cuanto al método de investigación se considera fenomenológica, por centrarse en el estudio de realidades vivenciales que son determinantes para la comprensión de la estructura psíquica del individuo, se emplea como procedimiento básico el oír detalladamente, por medio de técnicas de recolección de información, para luego describir con exactitud cada uno de estos casos y elaborar una estructura usual representativa de dichas experiencias vividas. En este sentido, Vargas Beal (2010), afirma que el método fenomenológico observa, analizar y reflexiona percepciones, sensaciones, sentimientos, agnaciones, sueños, pensamientos, procesos cognitivos, recuerdos, afectados, pasiones, entre otros.

Por consiguiente, se debe precisar que los informantes claves de acuerdo con Martínez (2014), define que lo informantes clave afirma que el significado de toda investigación no depende tanto de los objetos o elementos que se utilice, sino más bien de la filosofía de la ciencia y los supuestos que se tengan al interpretarlos correctamente. Es por ello, que la selección de los informantes clave es un fundamental ya que depende de lo que se quiera lograr y de lo que se pueda hacer en función de ello. De esta misma forma, la ontología estructural – sistémica, asumida por la metodología cualitativa, exige que los informantes no se elijan de forma aleatoria, si no por un todo sistémico con vida propia. La misma tuvo conformada por cinco (5) informantes clave, consta de dos (2) directores, dos (2) docentes y un (1) observante participante pertenecientes a la I.E.D. INEM Simón Bolívar del Distrito de Santa Marta. Cuyo criterio de selección responderán a su relevancia para los propósitos planteados en este estudio.

Tabla 2
Informantes clave

Institución educativa	***Sujeto de interés***	***Criterios de inclusión***
I.E.D. INEM Simón Bolívar del Distrito de Santa Marta	*2 directores* *2 docentes* *1 observador participante*	*Ser docente de la institución* *Facilidad de localización dentro de la institución* *Disposición al diálogo y la reflexión*

Fu***ente:*** Elaboración del autor (2023)

En cuanto a los instrumentos aplicados información representa uno de los momentos más interesantes del proceso investigativo, en el cual se requiere mucho esfuerzo, observación y trabajo conceptual, pero en el caso de las investigaciones cualitativas, el esfuerzo debe ser aún mayor, considerando que los datos cualitativos están constituidos mayormente de palabras y acciones, requiriéndose utilizar estrategias de recogida de información de tipo interactivo. Como instrumento se utilizó un guion de entrevista. Destacando que para Rodriguez, Gil, y García, (1999), "la entrevista es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de la otra o de un grupo (entrevistados, informantes) para obtener datos sobre un problema determinado" (p.167).

Asimismo la técnica para la sistematización del estudio fue en función de los propósitos

aplicando la técnica de la entrevista semiestructurada a los informantes claves especificados anteriormente la cual permitió el contacto cara a cara con los actores sociales o informante clave que darán sentido a la investigación, la cual representa un instrumento técnico que tendrá gran sintonía epistemológica con el enfoque y caracterizada por su adopción a la forma de un dialogo franco. El instrumento de recolección de los datos será un guion de la entrevista en el presente estudio doctoral describiendo el mismo el abordaje de las dimensiones interrogativas relacionadas con el estudio.

En cuanto a la técnicas de análisis de la información proporcionada por los informantes claves se llevó a cabo a través de la organización de una matriz, permitiendo a las categorías de análisis y sus respectivas dimensiones basada en la información proporcionada de manera más detallada y completa, realizando posteriormente la categorización, en la cual se llevado a cabo desde el momento de recopilación de la información obtenida. Seguidamente, se procedió a realizar la triangulación que revisó las grabaciones realizadas durante las entrevistas, vivir y analizar la situación de la realidad para lograr una comprensión profunda de lo que sucede en el entorno de los informantes clave. Es así como los resultados obtenidos con las técnicas utilizadas fueron analizados e interpretarlos por medio de la categorización, estructuración, triangulación y contratación, estadios fundamentales que conducirán más adelante a la teorización.

Seguidamente de acuerdo con los resultados y análisis de los datos se muestran los hallazgos del estudio, mediante su propósito general encargado de generar un modelo de cultura organizacional basada en la comunicación que permita la construcción de procesos administrativos de calidad en instituciones educativa nivel medio, se realizó teniendo en consideración la información obtenida a través la entrevista los docentes y estudiantes, lo recabado en el marco teórico referencial y la opinión como investigador. Durante los procesos de categorización y estructuración, puede verificar la existencia de subcategorías, las cuales los informantes clave de la investigación durante su entrevista arrojaron dentro de sus respuesta, o bien tuve que extraer de ellos, haciendo énfasis en que podrían agregar más.

Esto es muy importante, ya que me permite al colaborador poder desarrollar nueva idea de ser creativo en su puesto de trabajo, donde lo directivos propician una cultura organizacional innovadora, dotando al personal con las herramientas necesarias y contando con estrategias que puedan mantener esta cultura, al realizar reuniones periódicas, luego de un proceso al ser analizada las sugerencia y la importancia de realizarlas ya que en ocasiones son tomas en consideración las ideas sugeridas por el personal docente de la institución educativa.

IV. APORTES A LO EDUCATIVO

Desde la Capacitación de docentes, es esencial proporcionar a los docentes, una formación adicional y continúa sobre la implementación efectiva de estrategias que generen una mejor comunicación para el desarrollo de las funciones asignadas y actividades previstas, lo cual le facilita comprender mejor el potencial educativo entre ellos, adaptándolo a sus necesidades específicas. En este sentido, la formación docente debería incluir no solo la mecánica de la comunicación en los procesos administrativos en el ámbito educativo, sino también el aplicarlo para abordar diferentes aspectos para que sea efectiva la comunicación y las diligencias o funciones entre los miembros educativos propiciando una cultura organizacional adecuada en el entorno de la institución.

De igual manera, representa un aporte a lo educativo por lo revelado en cuando a la Incorporación de la tecnología de manera creativa. Integrar la tecnología de manera complementaria en los procesos admirativos siendo beneficioso, incluyendo aplicaciones interactivas que respalden o amplíen la experiencia laboral en cada miembro educativo, al momento del cumplimiento de las funciones asignadas, y al mismo mantienen la esencia y los beneficios en la eficiencia operativa, reducido tiempo y esfuerzo en las tareas rutinarias, de igual manera, mejora la toma de decisiones, al tener acceso a datos en tiempo real.

Así mismo, el presente artículo contribuye a encontrar soluciones factibles. Teniendo en consideración se propone a realizar el modelo de cultura organizacional basada en la comunicación construcción de procesos administrativos de calidad en instituciones educativas nivel medio, en las actividades teórico - practico donde se desarrollen contenidos sensibles basados en las necesidades encontrado, permitiendo mantener actualizados a los docentes, en el uso eficiente de herramientas tecnologías en los proceso administrativos

V. CONCLUSIONES.

La conclusión del presente artículo de revisión enfatiza la importancia y la relevancia de generar un modelo de cultura organizacional basada en la comunicación en los procesos administrativos que inciden en la cultura organizacional se destaca una serie de componentes donde se demuestra que está en presencia de un liderazgo, el cual no toman en cuenta las opiniones de cada uno de los colaboradores para mejorar la organización y además cuenta con un proceso de comunicación donde existen barreras al momento de comunicar nuevas ideas o sugerencia o la gerencia educativa.

Del mismo modo, se desarrollan los procesos ampliamente en caso de que en la organización solamente fluya la información del nivel jerárquico superior a uno inferior, existirán problemas de comunicaciones de gran impacto en la organización. El gerente educativo, se ocupa de comunicar a los docentes el orden establecido para el desarrollo de la tareas a ejecutar en la institución, explicando los procedimientos que se deben cumplir regularmente con la comunicación y transmite a los docentes los resultaos de las actividades cumplida de acuerdo con lo establecido, basando en la planificación, organización, dirección y control, en todas las fase de los procesos en la cual para su efectividad debe propiciar a la comunicación para que llegue la información para el desempeño de cada una de las actividades dentro de la institución educativa objeto de estudio.

Al reconocer su valor como herramientas que se puede utilizar los miembros educativos para propiciar una comunicación al realizar los procesos, actividades o funciones, al momento de implementar el modelo de la cultura organizacional, tomando en cuenta la capacitación y el desarrollo de su personal una vez por semana, mediante de charlas, curso e aprendizaje continuo dentro de la organización, esto sirve de gran ayuda para el desempeño de los colaboradores así se logra dotar al personal con la información o procesos necesarios de la institución educativa.

En resumen, la conclusión de artículo destaca la importancia de considerar la aplicación del modelo de la cultura organizacional basada en la comunicación en los procesos administrativos a desempeñar, por ser una parte fundamental en las instituciones educativas. Su aplicación no tan solo enriquece el proceso educativo y la calidad, sino también fortalece la identidad cultural, fomentando diversidad y proporciona una visión más amplia al momento de ejecutar sus funciones y trabajo en equipo en pro del alcance y soluciones de los objetivos institucionales propuestos alcanza.

REFERENCIAS

Amaru. I (2019), La investigación sobre cultura organizacional en Colombia: una mirada desde la difusión en revistas científicas. Diversitas universidad Santo Tomas, volumen 8.
Chiavenato, I (2016). Planeación estratégica fundamentos y aplicaciones. McGraw-Hill Interamericana. México, 2016.
Desarrollo Sostenible y la Agenda 2030 [en línea] https://unstats.un.org/sdgs/ indicators/Global%20Indicator%20Framework%20after%20refinement_Spa.pdf
Díaz. U, Campos. T y Martínez. Z (2018), Perfil cultural de las empresas innovadoras. Bogotá: universidad nacional de colombia.
Falcones. F (2014) Clima y Cultura Organizacional Universidad Siglo 21 [Grabado por O. G. Management.]. Argentina
Feria. V, Matilla. C y Mantecón. X (2019), Metodología para la transformación de datos. España. ESIC Editorial.
González. R, Viteri. F, Izquierdo. D y Verdezoto. U (2020), Habilidades gerenciales. Colombia. Colección Ciencias Administrativas.
Informe del Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación, conformado el año 2006
Khan, K Usoro, L y Majewski, J (2010) Psicología de la Organización. Madrid, España: Pearson Prentice Hall
Martínez, M. (2014). Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa. Primera reimpresión. México: Editorial Trillas.
Munch y García (2014), Fundamentos de la administración. México. Editorial Trillas
Ojeda. R (2012), Administración de Personal. Traducción José Real Gutiérrez.
Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO 2016), La no violencia en la educación. Obra publicada en colaboración con El Instituto de investigaciones sobre la solución no violenta de los conflictos. ED-2001/WS/23. Publicado en 2001 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, Place de Fontenoy 75352 París 07 SP
Peralta. E (2022), Calidad de vida laboral: clima laboral, filosofía. Editorial Académica Española. Madrid, España
Pérez. H (2018), Cultura organizacional: evolución en la medición. Estudios Gerenciales Universidad Icesi, 1
Piza. M, Amiquema. S y Beltran. I (2019), Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Buenos Aires: Editorial Biblos. Pp. 9- 33.
Plan Nacional Decenal de educación (2006-2016), Pacto Social por la Educación. Consultado en la web: www.plandecenal.edu.co. Disponible en: http://goo.gl/aLTsB8. Estudiado el 26 de abril de 2023
Ramírez, T (2017) Gabinetes de comunicación. Barcelona. Bosch Comunicación.
Rodríguez. B, Gil. R, y García. A, (1999), Cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones. (1era. Edición) España: Mc Graw Hil
Cultura Organizacional. En N. Goodman, Cultura Organizacional (pág. 123).
Schein, E (2006) Psicología de la Organización. Tercera Edición. Editorial. Pearson
Sutton. Y y Varela. J (2022), Introducción a los métodos cualitativos. Ediciones Paidos
Valle. O, Manrique. T, y Revilla. D (2022), La perspectiva cualitativa y cuantitativa en las investigaciones sociales. Estudios de Psicologia, ll, 34-36.
Vargas Beal (2010), Administración de Recursos Humanos. 7ª Edición. Mc Graw Hill. México.

IMPACTO DE LA PROGRAMACIÓN NEUROLINGÜÍSTICA EN EL DESARROLLO DE HABILIDADES DE LECTURA Y ESCRITURA EN ESTUDIANTES: UN ENFOQUE FENOMENOLÓGICO.

Nayrobi Sirley Avila Torres.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
sirley4444@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 517 - 525
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La Programación Neurolingüística (PNL) se presenta como un enfoque innovador en el ámbito educativo, contribuyendo al desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes de diversas características. Esta investigación, fundamentada en la obra de autores destacados como Terán (2020) y Pisco y Bailón (2023), utiliza un diseño fenomenológico que permite explorar las experiencias subjetivas de los estudiantes. Se implementaron entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes expuestos a técnicas de PNL, analizando posteriormente los datos mediante un enfoque inductivo y análisis de contenido. Los hallazgos sugieren que la PNL aumenta la motivación y autoestima de los estudiantes, mejorando su capacidad para enfrentarse a la lectura y escritura; además se observó el desarrollo de anclajes emocionales que favorecieron la concentración y creatividad. A partir de estos resultados, se concluye que la PNL no solo potencia habilidades técnicas, sino que también transforma positivamente la relación de los estudiantes con el aprendizaje, fomentando un ambiente colaborativo que mejora la comunicación y la autoestima, no solo mejorando las habilidades técnicas de lectura y escritura, sino que también propiciando un ambiente de aprendizaje colaborativo y fomentando el desarrollo integral del estudiante, beneficiando su identidad y autoestima. Asimismo, este enfoque integral sitúa a la programación neurolingüística como una herramienta valiosa en la educación contemporánea, adecuada para responder a las necesidades individuales del estudiantado, considerándose un recurso valioso para ofrecer una enseñanza más personalizada y efectiva.

Palabras clave:
programación neurolingüística, habilidades de lectura, habilidades de escritura, motivación, aprendizaje.

IMPACT OF NEUROLINGUISTIC PROGRAMMING ON THE DEVELOPMENT OF READING AND WRITING SKILLS IN STUDENTS: A PHENOMENOLOGICAL APPROACH

ABSTRACT

Neurolinguistic programming (NLP) is presented as an innovative approach in education, contributing to the development of reading and writing skills in students with diverse characteristics. This research, based on the work of prominent authors such as Terán (2020) and Pisco and Bailón (2023), uses a phenomenological design that allows for exploring students' subjective experiences. Semi-structured interviews and focus groups were conducted with students exposed to NLP techniques, and the data were subsequently analyzed using an inductive approach and content analysis. The findings suggest that NLP increases students' motivation and self-esteem, improving their ability to cope with reading and writing. Furthermore, the development of emotional anchors was observed, which favored concentration and creativity. Based on these results, it is concluded that NLP not only enhances technical skills but also positively transforms students' relationship with learning, fostering a collaborative en-

Key words:
neurolinguistic programming, reading skills, writing skills, motivation, learning.

vironment that improves communication and self-esteem. This approach not only improves technical reading and writing skills but also fosters a collaborative learning environment and fosters holistic student development, benefiting their identity and self-esteem. Furthermore, this comprehensive approach establishes neurolinguistic programming as a valuable tool in contemporary education, well-suited to responding to the individual needs of students and considered a valuable resource for offering more personalized and effective teaching.

IMPACT DE LA PROGRAMMATION NEUROLINGUISTIQUE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES EN LECTURE ET EN ÉCRITURE CHEZ LES ÉLÈVES : UNE APPROCHE PHÉNOMÉNOLOGIQUE. .

RÉSUMÉ

La programmation neurolinguistique (PNL) est présentée comme une approche innovante en éducation, contribuant au développement des compétences en lecture et en écriture chez des élèves aux caractéristiques diverses. Cette recherche, basée sur les travaux d'auteurs de renom tels que Terán (2020) et Pisco et Bailón (2023), utilise une conception phénoménologique qui permet d'explorer les expériences subjectives des étudiants. Des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion ont été menés avec des étudiants exposés aux techniques de PNL, et les données ont ensuite été analysées à l'aide d'une approche inductive et d'une analyse de contenu. Les résultats suggèrent que la PNL augmente la motivation et l'estime de soi des étudiants, améliorant ainsi leur capacité à faire face à la lecture et à l'écriture ; De plus, le développement d'ancres émotionnelles favorisant la concentration et la créativité a été observé. Sur la base de ces résultats, il est conclu que la PNL améliore non seulement les compétences techniques, mais transforme également positivement la relation des étudiants avec l'apprentissage, favorisant un environnement collaboratif qui améliore la communication et l'estime de soi, non seulement en améliorant les compétences techniques de lecture et d'écriture, mais également en favorisant un environnement d'apprentissage collaboratif et en favorisant le développement global des étudiants, bénéficiant à leur identité et à leur estime de soi. De plus, cette approche globale positionne la programmation neurolinguistique comme un outil précieux dans l'éducation contemporaine, adapté pour répondre aux besoins individuels des élèves et considéré comme une ressource précieuse pour offrir un enseignement plus personnalisé et plus efficace.

Mot clefes: *programmation neurolinguistique, compétences en lecture, compétences en écriture, motivation, apprentissage*

I. INTRODUCCIÓN

La programación neurolingüística (PNL) ha emergido como un enfoque transformador en el ámbito educativo, ofreciendo herramientas y estrategias que permiten a los educadores fomentar habilidades de lectura y escritura en estudiantes de diversas edades y contextos. El estudio de Terán (2020) destaca que "dentro del ámbito educativo, desde los años setentas, la PNL ha venido ganando terreno, apoyada en la premisa de que la educación se caracteriza por ser un proceso intrínsecamente comunicativo" (p.12). En un mundo donde la información fluye a un ritmo vertiginoso y las demandas educativas son cada vez más diversas y complejas, la PNL se muestra como un recurso valioso para abordar la enseñanza de la lengua y la comunicación de manera integral. La investigación se propone explorar el impacto de la PNL en el desarrollo de habilida-

des de lectura y escritura, reconociendo que la educación no puede limitarse únicamente a la transmisión de conocimientos. La enseñanza de estas habilidades requiere un enfoque que considere las particularidades de cada estudiante, sus estilos de aprendizaje y la calidad de las interacciones en el aula.

Como sostienen Pisco y Bailón (2023), "actualmente en el ámbito educativo, el adecuado uso de la lectura y escritura se han vuelto aspectos muy importantes para el desarrollo de la expresión oral y escrita en los estudiantes" (p.330). Esta investigación justifica su relevancia al identificar cómo la implementación de la PNL puede contribuir a mejorar la motivación y la comprensión profunda del texto, impulsando un rendimiento académico más satisfactorio. La metodología del estudio se basará en un enfoque cualitativo, caracterizado por la recolección de datos a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes que han sido expuestos a la PNL en sus clases. Utilizando un método fenomenológico, se busca comprender las experiencias vividas por los estudiantes y cómo estas influyen en sus habilidades de lectura y escritura. Se espera que los hallazgos revelen la efectividad de la PNL no solo en términos técnicos, sino también en la transformación de la relación de los estudiantes con la lectura y la escritura, desarrollando una actitud más positiva hacia estas actividades.

Es importante señalar que el estudio también enfrentará limitaciones, como el contexto específico en el que se realice la investigación y la diversidad de estilos de aprendizaje de los estudiantes, lo que puede influir en la generalización de los hallazgos. Además, se tendrán en cuenta los antecedentes relevantes sobre la PNL y sus aplicaciones en la educación, que fundamentan esta investigación y permiten una mejor comprensión del tema. En cuanto a la estructura del trabajo, se dividirá en capítulos que abordarán desde la conceptualización y el impacto de la PNL en el aprendizaje de la lectura y la escritura, hasta el análisis de los datos obtenidos y las conclusiones que se derivan de la investigación. Cada sección será desarrollada de manera que facilite al lector una comprensión integral del impacto de la PNL en el aula. Al final, se espera que esta investigación contribuya al campo educativo al ofrecer un marco comprensivo sobre cómo la programación neurolingüística puede potenciar las competencias de lectura y escritura, promoviendo un aprendizaje más significativo y un desarrollo integral de los estudiantes.

II. ABORDAJE TEÓRICO

Fundamentos de la programación neurolingüística

La Programación Neurolingüística (PNL) se establece como un recurso didáctico relevante en el contexto educativo contemporáneo, orientado a optimizar el aprendizaje de la lectura y escritura, este enfoque se fundamenta en la interrelación entre el lenguaje, la mente, el comportamiento, y busca entender cómo las percepciones y emociones de los estudiantes afectan su proceso de aprendizaje. Además, la PNL, al ser un marco flexible y adaptable, permite a los educadores ajustar sus estrategias pedagógicas a las particularidades de cada estudiante, optimizando así su rendimiento académico y personal. De acuerdo con, Sucasaca y Zela (2020) "la Programación Neurolingüística (PNL) como ciencia aplicada al proceso del aprendizaje ha demostrado que tiene un alto sentido metodológico, puesto que es una herramienta eficaz y sencilla que permite un cambio significativo en el rendimiento académico de los estudiantes" (p.20). Esto se debe a que la PNL ofrece un conjunto de técnicas que favorecen la reestructuración cognitiva, ayudando a los estudiantes a superar bloqueos mentales y emocionales que pueden interferir con su capacidad para aprender de manera efectiva.

Teniendo en cuenta a, Sanabria (2023) refiere que:

> La PNL se compone de tres palabras: Programación, que se refiere a los hábitos que adopta la persona y que le permiten desarrollar ciertas conductas; Neuro, apunta a la parte sensorial a través de los sentidos para almacenar la información; y finalmente, la lingüística, que transforma la experiencia en forma verbal, corporal, gestual" (p.1).

En vista de lo expuesto, al integrar la PNL en el aula, los docentes pueden personalizar su enfoque pedagógico según las necesidades individuales de los estudiantes, fomentando un ambiente de aprendizaje positivo y motivador. De esta manera, la PNL no solo mejora el rendimiento académico, sino también el desarrollo personal de los estudiantes, permitiéndoles gestionar sus emociones y pensamientos de manera más efectiva. En este mismo orden de ideas,

a través de la integración de estos tres componentes, la PNL permite una aproximación personalizada al aprendizaje de la lectura y escritura, donde los estudiantes pueden identificar sus propios estilos de aprendizaje y adaptar las estrategias que mejor se ajusten a sus necesidades. Además, al enfocarse en el desarrollo emocional, la PNL también ayuda a los estudiantes a superar bloqueos o limitaciones mentales que puedan tener con respecto al aprendizaje, es decir, aquellos que se sienten inseguros o tienen miedo de equivocarse al leer o escribir pueden utilizar técnicas de PNL para cambiar su mentalidad y enfrentarse a estos desafíos con mayor confianza y eficacia.

De modo que, la PNL ofrece un enfoque innovador y eficaz para optimizar el aprendizaje de la lectura y la escritura, al abordar el aprendizaje desde una perspectiva integral, que considera tanto los aspectos cognitivos como emocionales, la PNL brinda a los estudiantes herramientas valiosas para mejorar su desempeño académico.

Impacto en las habilidades de lectura y escritura

La integración de la PNL en el aprendizaje de la lectura y escritura proporciona estrategias que van más allá de la mera memorización de información, estimulando el desarrollo de anclajes emocionales, ayudando a los estudiantes a vincular conceptos con experiencias positivas, mejorando así su disposición para leer y escribir. En el contexto del desarrollo de habilidades de lectura y escritura, la PNL se manifiesta como un recurso que permite transformar la experiencia de aprendizaje al introducir dinámicas y técnicas que impactan positivamente la autoestima, la motivación y la percepción que los estudiantes tienen sobre su capacidad para aprender.

En palabras de Alvear (2024)

> Uno de los aspectos claves de la lectura y la escritura radica en comprender la forma en que piensan los niños y niñas y la percepción de su realidad y del contexto donde se ubican para que de esa forma sea más adecuado el plan de clases que se oriente a estos dos asuntos que son considerados superiores (p.2).

Teniendo en cuenta lo anterior, para que los estudiantes mejoren sus habilidades de lectura y escritura, es esencial entender cómo perciben el mundo y su realidad, ya que esto influye directamente en su capacidad para asimilar información, al integrar la PNL, los docentes pueden adaptar sus estrategias pedagógicas de acuerdo con los estilos de aprendizaje individuales y las creencias que los estudiantes tienen sobre sus habilidades, incluso aquellos que creen que no pueden aprender a leer o escribir de manera eficiente pueden beneficiarse enormemente de técnicas de reprogramación mental que fomenten una actitud positiva y la confianza en su propio potencial. La percepción de su capacidad para aprender se modifica al fortalecer su autoimagen, lo que les permite superar limitaciones autoimpuestas.

Desde la posición de Diaz y Contreras (2023) “en una sociedad que no lee, ni escribe y solo habla, siempre se requerirá del temple didáctico, pues, en esta era, los rápidos avances tecnológicos y la creciente globalización, han influenciado nuevas formas de comunicación” (p.15). Es por ello que, la PNL también permite identificar patrones de pensamiento que pueden estar interfiriendo con el aprendizaje, al trabajar con estos patrones, se pueden crear cambios significativos en la forma en que los estudiantes abordan la lectura y la escritura. De modo que, la asociación de palabras con imágenes o el uso de metáforas pueden hacer que los conceptos sean más fáciles de entender y recordar, esto no solo mejora la comprensión lectora, sino que también facilita la escritura al ayudar a los estudiantes a organizar sus ideas de manera más clara y coherente, por ende, la PNL ofrece herramientas específicas, como anclajes emocionales positivos y la visualización, que pueden ser aplicadas directamente en el aula para potenciar la capacidad de los estudiantes para aprender.

Estilos de aprendizaje

La PNL es una herramienta poderosa que reconoce y se adapta a los diferentes estilos de aprendizaje de los estudiantes. Cada persona tiene formas particulares de procesar y asimilar información, ya sea visual, auditiva o kinestésica, y la PNL permite personalizar las estrategias de enseñanza para satisfacer esas necesidades individuales. Al aplicar este enfoque, los docentes pueden utilizar recursos específicos, como imágenes, sonidos y actividades prácticas, para mejorar la comprensión y facilitar el aprendizaje, lo que optimiza los resultados académicos de

los estudiantes.

Además, la PNL promueve la creación de un ambiente de aprendizaje más inclusivo y dinámico, que favorece la participación activa de todos los estudiantes. Al reconocer la diversidad de estilos de aprendizaje, los educadores pueden implementar técnicas como metáforas, visualizaciones y la asociación de palabras con imágenes, que no solo hacen el aprendizaje más atractivo, sino que también mejoran la retención de la información. Este enfoque flexible y adaptativo fomenta una experiencia educativa más rica y significativa, permitiendo que los estudiantes se conecten de manera más efectiva con el contenido. El uso de PNL también es clave para el manejo de situaciones emocionales y de estrés que pueden interferir en el proceso de aprendizaje.

Como señala Ávila et al. (2024)

> El estudiante, al aplicar una metodología adecuada de Programación Neurolingüística, podrá desarrollar de manera rápida y eficaz un proceso de aprendizaje, y así superar cualquier situación de estrés, de conflicto o de negociación que se le presente, enfocándose en su capacidad, en el aquí y en el ahora para resolver. (p.8)

La capacidad de enfocarse en el presente y confiar en sus habilidades les permite gestionar mejor sus emociones, lo cual es crucial para mantener la concentración y el rendimiento académico en situaciones desafiantes. Finalmente, la integración de la PNL en la enseñanza no solo mejora los aspectos cognitivos del aprendizaje, sino que también fortalece el bienestar emocional de los estudiantes. Al centrarse en el aquí y el ahora, los estudiantes pueden superar obstáculos emocionales y desarrollar una mentalidad más resiliente, esto, a su vez, les permite enfrentar de manera más efectiva cualquier desafío que surja, tanto en el contexto académico como personal, promoviendo un aprendizaje más completo y holístico.

La importancia de la motivación

La motivación es un componente esencial en el proceso de aprendizaje, ya que influye directamente en la manera en que los estudiantes se comprometen con las tareas académicas y en su disposición para superar desafíos. En el contexto de la Programación Neurolingüística (PNL), se destaca la importancia de crear un ambiente de aprendizaje motivador, que impulse a los estudiantes a participar activamente en su educación. Citando a, Santander y Schreiber (2023) afirman que "la motivación permite explicar la forma en que los alumnos despiertan su interés, dirigen su atención y su esfuerzo hacia el logro de metas apropiadas" (p.14), lo que subraya cómo este factor es clave para el éxito académico.

Cuando los estudiantes están motivados, no solo están más dispuestos a esforzarse, sino que también desarrollan una actitud positiva hacia el aprendizaje. La PNL ayuda a los docentes a identificar las formas en que los estudiantes pueden experimentar un impulso motivacional, adaptando las estrategias y técnicas según las necesidades individuales. Al respecto Diez (2021) argumenta que: "la PNL propone una serie de técnicas de desarrollo personal, autoaplicables y susceptibles de ser utilizadas, para aumentar la motivación y promover conductas más eficaces y adaptadas, en cualquier ámbito de la actividad humana,"(p.99)A través de la reprogramación de creencias limitantes y la creación de anclajes emocionales positivos, la PNL permite que los estudiantes se conecten emocionalmente con el contenido que están aprendiendo, lo que mejora su disposición para enfrentar nuevos retos.

Además, la motivación también está relacionada con la claridad de las metas. Los estudiantes motivados tienden a tener una visión clara de lo que quieren lograr, y la PNL enfatiza la importancia de establecer objetivos específicos y alcanzables. La creación de metas que sean percibidas como significativas para los estudiantes, ya sea a nivel personal o académico, puede aumentar su compromiso y esfuerzo. Al integrar principios de la PNL, los docentes pueden guiar a los estudiantes a desarrollar estas metas de manera que se alineen con sus intereses y fortalezas, lo que genera un mayor sentido de propósito en su aprendizaje. Asimismo, un ambiente motivador, como el que promueve la PNL, también favorece la resiliencia de los estudiantes frente a las dificultades, de manera, que la motivación no solo impulsa el esfuerzo inicial, sino que también es un factor clave para mantener el compromiso cuando surgen obstáculos.

III. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación sobre el impacto

de la programación neurolingüística (PNL) en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura en estudiantes se estructura bajo un enfoque epistémico-metodológico integral que orienta tanto la recolección de datos como su análisis, buscando aportar respuestas a las preguntas de investigación y contribuir a la mejora de la enseñanza de la lectura y la escritura en el ámbito educativo.

Paradigma de la investigación

Este estudio se llevará a cabo desde la perspectiva teórica del paradigma interpretativo, el cual constituye un enfoque fundamental dentro de las ciencias sociales. Este modelo pone un énfasis particular en comprender el significado subjetivo que los individuos otorgan a sus experiencias y acciones. Desde esta óptica, se reconoce que la realidad no es algo estático ni objetivamente dado, sino que es una construcción social que emerge a través de los procesos interpretativos de las personas.

De acuerdon con, Miranda y Ortiz (2021) señala que:

> Este paradigma encuentra su razón de ser en las dimensiones, en el sentido de que toma en cuenta las experiencias para el entendimiento del mundo y reconoce en la configuración de las subjetividades la influencia de aspectos históricos, culturales y sociales (p.5).

De modo que, el paradigma interpretativo sostiene que cada individuo interpreta los hechos, fenómenos y situaciones de manera única, en función de su contexto cultural, emocional y cognitivo, y que esas interpretaciones influyen directamente en su comportamiento y en la manera en que interactúan con el entorno.

Este enfoque teórico permite explorar de manera profunda cómo las personas atribuyen significado a sus vivencias y cómo estas interpretaciones influyen en su comprensión del mundo y de sí mismos. Por otro lado, alineado con la perspectiva de Geertz (1973), quien afirma que "la cultura es un sistema de significados ideados, impuestos y sostenidos por los hombres" (p. 13). En el contexto de esta investigación, el paradigma interpretativo proporciona el marco necesario para examinar cómo los estudiantes perciben y viven la aplicación de la programación neurolingüística (PNL) en su aprendizaje de la lectura y escritura. De este modo, se busca no solo comprender las experiencias individuales de los participantes, sino también interpretar los significados que estos asignan a sus procesos de aprendizaje y cómo estos influyen en su desarrollo académico y personal.

Enfoque de la investigación

El estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, pues se busca explorar en profundidad las experiencias, percepciones y significados que los estudiantes atribuyen a la aplicación de la PNL en el desarrollo de sus habilidades de lectura y escritura. Siguiendo lo propuesto por Creswell (2013), el enfoque cualitativo se caracteriza por la recolección de datos flexibles, mediante técnicas como entrevistas en profundidad, observación participante y análisis de documentos. Estos métodos permiten acceder a datos ricos en detalle y contexto, facilitando una interpretación reflexiva y dinámica del proceso de aprendizaje.

Método de la investigación

En este estudio, se utilizará el método fenomenológico, un enfoque que resulta particularmente adecuado para investigar las experiencias vividas de los estudiantes en relación con su aprendizaje de la lectura y escritura, especialmente cuando se incorpora la programación neurolingüística (PNL). La fenomenología, como corriente filosófica y metodológica, se centra en la descripción y comprensión profunda de las experiencias subjetivas de los individuos. Según Van Manen (2003), este enfoque busca captar la esencia de las experiencias humanas tal como son vividas y percibidas por los propios participantes, teniendo en cuenta sus sentimientos, pensamientos y emociones. La fenomenología no solo se interesa por los eventos objetivos que ocurren, sino por el significado que estos eventos adquieren para las personas que los experimentan.

Por otro lado, Castillo y Mínguez (2022) "el método fenomenológico ha sido considerado muy apropiado para estudiar la realidad educativa al permitir la comprensión, desde la experiencia vivida de sus protagonistas, de los fenómenos que se desenvuelven en la cotidianidad educativa" (p.3). Este método es particularmente útil en el contexto de esta investigación porque permite explorar no solo lo que los es-

tudiantes hacen, sino cómo viven y comprenden el proceso de aprendizaje relacionado con la lectura y la escritura, a través de una inmersión profunda en sus experiencias personales, se pretende entender cómo las estrategias de la PNL influyen en su percepción del aprendizaje y cómo estas técnicas impactan en su habilidad para leer y escribir de manera más efectiva.

Población y muestra

La población objetivo de este estudio está compuesta por estudiantes de diferentes niveles educativos que hayan sido expuestos a estrategias de PNL en sus clases de lectura y escritura. La muestra será seleccionada de manera intencional, buscando incluir a aquellos estudiantes que hayan tenido contacto directo con la PNL durante su formación académica. El tamaño y características de la muestra serán determinados con base en criterios de accesibilidad y representatividad dentro de los contextos educativos seleccionados para el estudio.

Técnicas de recolección de información

La recolección de datos en este estudio se llevará a cabo mediante una combinación de técnicas cualitativas que permitan una comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes en relación con el impacto de la programación neurolingüística (PNL) en su aprendizaje de la lectura y escritura. En primer lugar, se realizarán entrevistas semiestructuradas, que permitirán obtener información detallada sobre las vivencias, percepciones y emociones de los estudiantes respecto a la aplicación de la PNL en sus procesos educativos. Ibarra-Sáiz et al., (2023) "la entrevista es una herramienta esencial a la hora de poder abarcar un proceso investigativo, sobre ella se ha dicho que permite recoger datos de manera profunda de manera individualizada a partir del diálogo con actores sociales pertenecientes a un contexto" (p.5). Este formato flexible facilita una conversación abierta que posibilita explorar diversos aspectos subjetivos del aprendizaje, incluyendo los beneficios percibidos y los desafíos experimentados.

Además, se organizarán grupos focales en los que los estudiantes podrán compartir sus experiencias de manera grupal, reflexionando colectivamente sobre el uso de la PNL en actividades académicas, este espacio de intercambio fomentará una discusión dinámica y permitirá identificar temas recurrentes y perspectivas comunes sobre el impacto de estas técnicas. Finalmente, se llevará a cabo observación participante, en la que el investigador se integrará a las clases donde se implemente la PNL, observando tanto las interacciones de los estudiantes como las dinámicas de aprendizaje.

Técnicas de análisis de información

El análisis de los datos se realizará mediante un enfoque inductivo, con el objetivo de identificar patrones, temas recurrentes y significados emergentes a partir de las narrativas de los participantes. Para ello, se utilizará el análisis de contenido, que implica la categorización y la identificación de conexiones significativas entre los datos recolectados. Esta técnica permitirá interpretar las experiencias de los estudiantes de manera holística, considerando sus contextos y perspectivas individuales.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los resultados de esta investigación proporcionen una comprensión profunda de cómo la PNL influye en las habilidades de lectura y escritura de los estudiantes. Los hallazgos podrían evidenciar, entre otros aspectos, cómo la PNL facilita el desarrollo de anclajes emocionales que potencian la concentración, creatividad y motivación en el proceso de escritura, así como la mejora en la comunicación y colaboración entre los estudiantes durante las actividades de aprendizaje.

V. CONCLUSIÓN

La investigación sobre el impacto de la Programación Neurolingüística (PNL) en el desarrollo de habilidades de lectura y escritura demuestra su potencial como una herramienta educativa transformadora, al centrarse en la interacción entre el lenguaje, el cerebro y las emociones, la PNL permite una enseñanza más personalizada, que responde a las necesidades individuales de los estudiantes, optimizando su capacidad para aprender y mejorar sus habilidades cognitivas y emocionales. Por tanto, las técnicas de visualización y asociación no solo facilitan el proceso de lectura y escritura, sino que también generan un ambiente de aprendizaje positivo que refuerza la motivación y la autoes-

tima de los estudiantes. En definitiva, la PNL no solo contribuye al desarrollo de habilidades académicas, sino que también promueve el crecimiento integral de los estudiantes, este enfoque educativo favorece la creación de un ambiente colaborativo en el que los estudiantes mejoran su comunicación interpersonal y su capacidad para trabajar en equipo.

REFERENCIAS

Alvear Ortiz, L. F. (2024). Desarrollo de habilidades de lecto-escritura en niños de educación inicial. Entretextos.

Arjona De León, J., De la Hoz Contreras, E., & Colina, M. M. (2021). Programación Neurolingüística como estrategia en el desempeño académico de los estudiantes de la Facultad de Ciencias Básicas y de la educación. Educación socioemocional, inclusiva, y concepto de educación, 10(6). https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/1332/1246

Ávila Acevedo, S., Berumen López, E., & Villegas Berumen, H. G. (2024). Programación neurolingüística en el aprendizaje y desempeño de los alumnos del Instituto Tecnológico Superior de Jerez (ITSJ). LATAM XII, 5(2). https://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/1983/2534

Babativa, H., Rubiano, P. A., Velásquez, T., González, J., Vega, M., & Gaona, N. (2024). La entrevista semiestructurada: una herramienta pertinente en la percepción de valores sociales para la vida. Revista Lasallista de Investigación, 21(1), 92-110. https://www.researchgate.net/publication/384949354_La_entrevista_semiestructurada_una_herramienta_pertinente_en_la_percepcion_de_valores_sociales_para_la_vida

Castillo-López, M., Romero Sánchez, E., & Mínguez Vallejos, R. (2022). El método fenomenológico en investigación educativa: una revisión sistemática. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 18(2), 241-267. https://www.redalyc.org/journal/1341/134175706011/html/

Díaz González, J. F., Gómez Silva, S. P., & Contreras Roa, A. R. (2023). Fraseología, Oralidad y Programación Neurolingüística. Universidad de Pamplona. https://books.unipamplona.edu.co/index.php/editorial/catalog/book/53

Díez, E. (2021). Eficacia de un curso de programación neurolingüística en la autoestima: Implicaciones de la programación neurolingüística en el aprendizaje. Revista de Estilos de Aprendizaje / Journal of Learning Styles, 13(1), 45-58. https://orcid.org/0000-0002-2317-9096

Miranda Beltrán, S., & Ortiz Bernal, J. A. (2021). 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://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-74672020000200164

Pisco-Román, J., & Bailón-Panta , A., (2023). La lectoescritura como elemento fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje de los estudiantes de Básica Media. 593 Digital Publisher CEIT, 8(1-1), 328-347 https://doi.org/10.33386/593dp.2023.1-1.1658

Prieto, C. (2023). La comunicación no verbal desde el enfoque de la programación neurolingüística en la formación de licenciados en educación infantil de la Universidad de Pamplona – Norte de Santander – Colombia. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/720/645

Romero Parra, R. M., & Barboza Arenas, L. A. (2022). Relación entre los sistemas de representación de la programación neurolingüística y el aprendizaje significativo en estudiantes universitarios. Nueva revista del Pacífico, 76. Valparaíso. http://dx.doi.org/10.4067/S0719-51762022000100062

Rosero Calderón, M. (2023). La programación neurolingüística como estrategia en la enseñanza del inglés como segunda lengua. Revista de Educación de la UPEL, 9(17), 70–83. https://revistas.upel.edu.ve/

Sanabria Araya, F. (2023). Programación neurolingüística y su influencia en las habilidades intrapersonales y rendimiento académico del estudiantado desde los entornos virtuales de aprendizaje. Revista Innovaciones Educativas, 25(38). https://doi.org/10.22458/ie.v25i38.4458

Santander Salmon, E. S., & Schreiber Parra, M. J. (2023). Importancia de la motivación en el proceso de aprendizaje. Revista de Ciencias de la Educación, 6(5), Article 3378. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3378/5137

Sucasaca Pacori, F. O., & Zela Quispe, M. P. (2020). Estrategias de programación neurolingüística para mejorar la comprensión lectora en los estudiantes de la IES San Antonio de Padua (Tesis de licenciatura). IES San Antonio de Padua, Puno, Perú. https://core.ac.uk/download/587975481.pdf

Terán Herrera, M. (2020). Programación neurolingüística en el aprendizaje de inglés. Quito : UCE. https://www.dspace.uce.edu.ec/entities/publication/234584fb-4fae-4386-99ee-3b41f197695c

MOTIVACIÓN HACIA UNA MIRADA BASADA EN COMPETENCIAS GLOBALES ÉTICAS.

Olga María Pinzón Ruíz
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
daileen2627@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 526 - 535
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

En el presente estudio vislumbra un aporte sustancial tiene como propósito de generar una teorética de motivación intrínseca hacia una mirada basada en competencias globales para acciones éticamente responsables en la educación primaria. Se apoya en la Teoría de la Autodeterminación Deci y Ryan (1985), Teoría Constructivista de Piaget (1950), Teoría Socioconstructivista de Vygotsky (1930), Teoría del Desarrollo Moral de Kohlberg (1981) y la Teoría Fundamentada de Glaser y Strauss (1967). Para conseguir los propósitos instituidos se optó por un enfoque epistemológico postpositivista cualitativo, sustentado en el paradigma comprensivo, y enmarcado en la Teoría Fundamentada. Los informantes clave están constituidos por (3) docentes y (2) estudiantes. El Contexto de Estudio está representado por Institución Educativa Simón Rodríguez de Tame- Colombia. En correspondencia con la obtención de la información, se empleó la entrevista en profundidad a través de una guía de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis de la información se asume la categorización, la triangulación y la teorización. Para los criterios de validez y credibilidad de la información se cuenta con un análisis riguroso y sistemático, lo que permite identificar patrones y relaciones significativas sin sesgos del investigador. A partir de los hallazgos, se vislumbra la capacidad del docente para integrar enfoques pedagógicos innovadores, que conecten intereses personales y valores sociales, actúa de catalizador en la motivación intrínseca del alumno hacia competencias globales.

Palabras clave:
motivación, competencias globales, acciones éticas, responsabilidad, educación primaria.

MOTIVATION TOWARDS A PERSPECTIVE BASED ON ETHICAL GLOBAL COMPETENCIES.

ABSTRACT

In the present study, which envisions a substantial contribution, the purpose is to generate a theoretical framework of intrinsic motivation toward a perspective based on global competencies for ethically responsible actions in primary education. It is grounded in Deci and Ryan's Self-Determination Theory (1985), Piaget's Constructivist Theory (1950), Vygotsky's Socioconstructivist Theory (1930), Kohlberg's Moral Development Theory (1981), and Glaser and Strauss's Grounded Theory (1967). To achieve the established objectives, a qualitative postpositivist epistemological approach was adopted, sustained by the comprehensive paradigm and framed within Grounded Theory. The key informants consist of three teachers and two students. The study context is represented by Institution Educative Simón Rodríguez from Tame-Colombia. In accordance with the data collection process, in-depth interviews were conducted using an interview guide. The techniques employed for analyzing the information include categorization, triangulation, and theorization. Concerning the criteria for validity and credibility, a rigorous and systematic analysis was carried out, enabling the identification of significant patterns and relationships without researcher bias. Based on the findings, it ap-

Key words:
motivation, global competencies, ethical actions, responsibility, primary education.

pears that the teacher's ability to integrate innovative pedagogical approaches, which connect personal interests and social values, acts as a catalyst for the student's intrinsic motivation toward global competencies.

MOTIVATION VERS UNE PERSPECTIVE BASÉE SUR DES COMPÉTENCES GLOBALES ÉTHIQUES. .

RÉSUMÉ

Dans la présente étude, qui envisage une contribution substantielle, l'objectif est de générer un cadre théorique de la motivation intrinsèque en faveur d'une perspective basée sur des compétences globales pour des actions éthiquement responsables dans l'enseignement primaire. Elle s'appuie sur la Théorie de l'Autodétermination de Deci et Ryan (1985), la Théorie Constructiviste de Piaget (1950), la Théorie Socioconstructiviste de Vygotsky (1930), la Théorie du Développement Moral de Kohlberg (1981) et la Théorie Fondée de Glaser et Strauss (1967). Pour atteindre les objectifs fixés, une approche épistémologique qualitative post-positiviste a été adoptée, soutenue par le paradigme compréhensif et encadrée par la Théorie Fondée. Les informateurs clés se composent de trois enseignants et de deux élèves. Le contexte de l'étude est représenté par le Simón Rodríguez de Tame-Colombia. En ce qui concerne la collecte des informations, des entretiens approfondis ont été réalisés à l'aide d'un guide d'entretien. Les techniques d'analyse de l'information incluent la catégorisation, la triangulation et la théorisation. Pour les critères de validité et de crédibilité, une analyse rigoureuse et systématique a été effectuée, permettant d'identifier des schémas et des relations significatives sans biais du chercheur. À partir des résultats, il apparaît que la capacité de l'enseignant à intégrer des approches pédagogiques innovantes, qui relient les intérêts personnels et les valeurs sociales, agit comme un catalyseur de la motivation intrinsèque de l'élève vers des compétences globales.

Mot clefes:
motivation, compétences globales, actions éthiques, responsabilité, enseignement primaire.

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo interconectado y caracterizado por la constante transformación social, económica y tecnológica, la educación adquiere un papel determinante en la preparación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos con responsabilidad ética. Desde una perspectiva global, la enseñanza debe trascender la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso dinámico que fomente el desarrollo de competencias integrales, esenciales para la vida en sociedad. La educación primaria, como etapa formativa fundamental, es el espacio propicio para instaurar modelos pedagógicos que promuevan el aprendizaje significativo, basado en la motivación intrínseca y orientado hacia la construcción de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno.

El concepto de competencias globales ha cobrado relevancia en los últimos años debido a la necesidad de formar individuos con habilidades que les permitan desenvolverse en escenarios diversos y multiculturales. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), las competencias globales abarcan el conocimiento, las actitudes y las disposiciones necesarias para comprender y abordar problemas globales desde una perspectiva

informada y ética. En este sentido, la educación primaria debe generar estrategias que propicien la integración de estas competencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en su formación y en la construcción de un futuro sostenible.

El aprendizaje basado en competencias no solo implica la adquisición de habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de valores y actitudes que favorezcan la participación ciudadana responsable. La UNESCO (2021) destaca la importancia de una educación orientada al desarrollo sostenible, en la que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje y comprendan la interdependencia entre los aspectos económicos, sociales y ambientales de la realidad. De esta manera, la educación primaria se convierte en un espacio clave para la formación de ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad ética y social.

Dentro de este marco, la motivación intrínseca juega un papel central en el proceso educativo, ya que impulsa a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje desde el interés personal y la satisfacción por la adquisición de nuevos conocimientos. Deci y Ryan (1985), en su teoría de la autodeterminación, sostienen que la motivación intrínseca se ve favorecida cuando los individuos experimentan autonomía, competencia y relaciones interpersonales significativas en su entorno educativo. Así, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje autónomo y significativo, promoviendo la curiosidad intelectual y el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

El desarrollo de una mirada basada en competencias globales no puede desvincularse del contexto en el que se inserta la educación. En el caso de la educación primaria en Colombia, se requiere un enfoque pedagógico que atienda a la diversidad cultural, social y económica del país, permitiendo que los estudiantes construyan aprendizajes contextualizados y pertinentes. Según Bonilla y Guzmán (2019), los modelos educativos que integran la formación en competencias globales favorecen una educación más inclusiva y equitativa, alineada con las demandas del siglo XXI.

Desde un enfoque didáctico, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el enfoque interdisciplinario, facilita la construcción de competencias globales desde una perspectiva práctica y experiencial. Estas estrategias permiten que los estudiantes se involucren activamente en la resolución de problemas reales, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la toma de decisiones éticas. En este sentido, la motivación intrínseca se convierte en un elemento clave para fortalecer la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica.

No obstante, la ética en la educación no debe concebirse como un aspecto aislado del currículo, sino como un eje transversal que oriente las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar. La formación en valores como la empatía, la justicia y la solidaridad resulta esencial para el desarrollo de una ciudadanía responsable y comprometida con la transformación social. Nussbaum (2010) enfatiza la necesidad de una educación que fomente la capacidad de comprender y respetar las diferencias, permitiendo la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La relación entre motivación intrínseca y competencias globales adquiere una relevancia especial en contextos escolares donde es necesario fortalecer el sentido de pertenencia y la autonomía de los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que los entornos educativos que favorecen la exploración, la creatividad y el trabajo colaborativo potencian el interés de los estudiantes por el aprendizaje y su compromiso con la comunidad de acuerdo a Dweck, (2006). En este sentido, el diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias globales debe considerar el papel de la motivación como un motor esencial para el aprendizaje significativo.

En el contexto de la educación primaria en Colombia, la aplicación de estos enfoques teóricos cobra especial importancia, dado que el sistema educativo enfrenta el reto de garantizar una educación de calidad que atienda a las necesidades de una población diversa. La implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, centradas en la motivación intrínseca y la formación en competencias globales, representa una oportunidad para transformar la educación y contribuir al desarrollo de ciudadanos con una visión ética y responsable del mundo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como propósito fundamental la construcción de una teorética de motivación intrínseca hacia una mirada basada en competencias globales para acciones éticamente responsables en la educación primaria de la Institución Educativa Simón Rodríguez de Tame- Colombia. A través de un estudio teórico y empírico, se

busca generar aportes significativos que contribuyan a la mejora de las percepciones pedagógicas y al fortalecimiento de una educación orientada al desarrollo humano y social.

II. SEMBLANTE TEÓRICO

La motivación se concibe como el conjunto de procesos internos que energizan, dirigen y sostienen el comportamiento humano hacia la realización de metas y la satisfacción de necesidades. Maslow (1943) introdujo la idea de una jerarquía de necesidades, en la que la autorrealización se erige como el máximo impulso, mientras que Deci y Ryan (1985) con su Teoría de la Autodeterminación enfatizaron la relevancia de la motivación intrínseca, basada en la búsqueda de la autonomía, competencia y relación, como motor esencial del aprendizaje y la conducta ética.

Asimismo, diversos estudios posteriores, como los de Ryan y Deci (2000), han reforzado la idea de que la motivación intrínseca es aquella que surge del propio interior del individuo, sin depender de incentivos externos, lo que permite un compromiso sostenido con las actividades formativas y el desarrollo personal. En este contexto, se destaca que la motivación auténticamente interna favorece la consolidación de saberes y la integración de valores en el proceso educativo.

En este norte develado, la idea de que las competencias globales van más allá del simple almacenamiento de información, abarcando una integración holística de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, en conjunto, dotan a la persona de la capacidad para desenvolverse y colaborar de manera efectiva en entornos marcados por la diversidad cultural y los constantes cambios. Es decir, no se trata únicamente de saber hechos o teorías, sino de contar con la habilidad práctica para aplicar ese saber a situaciones reales, combinada con actitudes abiertas que favorezcan el diálogo intercultural y valores éticos que promuevan el respeto y la justicia.

Al mismo tiempo, este enfoque integral implica que el individuo se forma tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo, permitiéndole no solo comprender las complejidades de distintas culturas, sino también adaptarse y responder de forma proactiva ante las dinámicas emergentes de un mundo interconectado. En consecuencia, la definición destaca la importancia de desarrollar unas competencias que faciliten interacciones productivas y enriquecedoras, fundamentales en un contexto globalizado que exige flexibilidad, empatía y una constante actualización de habilidades para afrontar los desafíos contemporáneos. Por consiguiente, asumiendo la relevancia de la comprensión de las competencias globales, en el informe de la OECD; (2019a) la define como:

> Un objetivo multidimensional de aprendizaje permanente. Las personas globalmente competentes pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y respeto con los demás y emprender acciones responsables en favor de la sostenibilidad y el bienestar colectivo (p.166).

Lo previamente citado enfatiza que el aprendizaje debe concebirse como un proceso permanente y multifacético, en el que el desarrollo de la competencia global se configura como un objetivo integral. Es decir, se destaca que las personas competentes en este ámbito son capaces de analizar y comprender problemas desde diversas escalas local, global e intercultural lo cual les permite captar la complejidad inherente a cada situación. Además, al apreciar las variadas visiones del mundo, estas personas despliegan una sensibilidad hacia la diversidad y la pluralidad de perspectivas, lo que se traduce en interacciones fundamentadas en el respeto y la eficacia comunicativa.

De esta manera, el enunciado subraya que esa capacidad de análisis y comprensión se debe transformar en acciones responsables, dirigidas a promover la sostenibilidad y el bienestar colectivo. De este modo, se plantea que la educación, al fomentar estas competencias, no solo transmite conocimiento, sino que también incita a un compromiso ético y social que propicie cambios profundos y positivos en la sociedad. Adicionalmente, la UNESCO (2015) ha subrayado que las competencias globales abarcan una visión holística que trasciende el dominio meramente cognitivo para incorporar también aspectos éticos y afectivos, promoviendo la construcción de identidades ciudadanas responsables. De este modo, la integración de tales competencias en la educación primaria se revela como estratégica para la formación de individuos capaces de actuar de manera ética y adaptativa en contex-

tos multiculturales.

Otro elemento constitutivo fundamental del piso epistemico, está relacionado con acciones éticas, y es que estas hacen referencia a las conductas que se fundamentan en principios morales universales y en el compromiso con el bien común. En este sentido, Kohlberg (1981) describió el desarrollo moral como un proceso evolutivo, en el que los individuos alcanzan niveles superiores de razonamiento ético, mientras que Rest (1986) aportó que las acciones éticas emergen de un proceso deliberativo que integra tanto dimensiones cognitivas como afectivas en la toma de decisiones responsables.

Consecuentemente, en el ámbito educativo las acciones éticas no se limitan a la mera observancia de normas, sino que implican la internalización de valores como el respeto, la justicia y la equidad, lo que se traduce en conductas ejemplares que fortalecen un clima de integridad y convivencia. Esta perspectiva resulta indispensable para modelar actitudes y comportamientos que repercuten positivamente en la formación integral de los estudiantes. Y dentro de ello, la responsabilidad como norte transcendental.

En virtud de lo discursivo, la responsabilidad se entiende como la capacidad de asumir las consecuencias propias de las acciones y decisiones, implicando un compromiso ético y social profundo. Lickona (1991) resaltó en sus estudios que, en el ámbito educativo, la responsabilidad se manifiesta mediante la autodisciplina y la capacidad de rendir cuentas, aspectos esenciales para fomentar la autogestión y la integridad personal y colectiva. De igual forma, la incorporación de la responsabilidad en la formación implica la generación de espacios en los que los estudiantes aprenden a valorar sus decisiones y a actuar de manera consciente frente a los efectos de sus actos. Esta dimensión es crucial para la construcción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el desarrollo ético y social de la comunidad escolar.

Significativamente, el apoyo que emerge desde teorías de apoyo hace resaltar inicialmente la Teoría de la Autodeterminación, formulada por Deci y Ryan en (1985), postula que el impulso interno que motiva a los individuos se orienta hacia la satisfacción de necesidades psicológicas fundamentales, lo que, en el ámbito educativo, se traduce en la promoción de ambientes que estimulen la autorregulación y la iniciativa personal. Este modelo teórico subraya la relevancia de crear entornos donde la experiencia del aprendizaje se perciba como una actividad voluntaria y plena, lo que propicia la internalización de propósitos educativos integrales. En contextos de educación primaria, esta perspectiva aboga por una praxis pedagógica que transcenda el modo tradicional de transmisión del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de actitudes éticas arraigadas en la autonomía y la competencia.

El enfoque autodeterminativo ofrece además un marco conceptual que permite discernir entre motivadores intrínsecos y extrínsecos, facilitando así la identificación de aquellos elementos que refuerzan la implicación genuina de los escolares en su proceso formativo. La aplicación de este paradigma en la instrucción primaria posibilita un análisis fino de cómo el reconocimiento de la propia valía y la percepción de control sobre los aprendizajes inciden en la adopción de comportamientos responsables y éticamente fundamentados. De esta manera, se establece una relación directa entre el ejercicio de la autodeterminación y la capacidad para asumir retos educativos desde una perspectiva holística y comprometida con el bien común.

Por otra parte, la Teoría de la Autodeterminación enriquece la comprensión de la interacción entre procesos cognitivos y afectivos en el aula, al ilustrar cómo la promoción del sentido de pertenencia y la experiencia de competencia pueden catalizar la integración de competencias globales. Este fundamento teórico permite además diseñar estrategias docentes que estimulen el desarrollo de un compromiso ético, donde la motivación intrínseca se erige como propulsor esencial de una educación transformadora. Así, se constituye en una herramienta conceptual que sustenta intervenciones pedagógicas orientadas a la profundización del conocimiento y a la formación de ciudadanos críticos y socialmente responsables.

Otra teoría que aporta al estudio, es la Teoría Constructivista, desarrollada por Piaget en 1950, plantea que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción entre el sujeto y su entorno, concepto que resulta fundamental para entender el proceso de aprendizaje en la infancia. Este enfoque reconoce la importancia de las estructuras cognitivas innatas que, al ser confrontadas con nuevas experiencias, permiten la asimilación y acomodación de la información, facilitando así la construcción de significados propios. En la educación primaria, tales postulados invitan a repensar las metodologías tradicionales, privilegiando entornos de aprendizaje que fomenten el descubrimiento y la reflexión autónoma, clave para la consolida-

ción de competencias globales.

De esta forma, el constructivismo establece que el desarrollo intelectual se nutre de la interacción dinámica entre experiencias previas y estímulos del entorno, lo que favorece la internalización de valores y principios éticos de manera orgánica. Al poner énfasis en la formación de esquemas mentales que se adaptan progresivamente a la complejidad del mundo, esta teoría respalda la implementación de prácticas pedagógicas que impulsen el pensamiento crítico y la creatividad, elementos esenciales en la configuración de actitudes responsables. La perspectiva piagetiana, por ende, aporta una base sólida para el diseño curricular orientado a la consolidación de aprendizajes profundos y culturalmente pertinentes.

De acuerdo con este marco conceptual, la educación primaria se transforma en un laboratorio de experimentación cognitiva donde la construcción activa del saber se alinea con una visión ética y socialmente comprometida. La importancia reside en entender que cada experiencia educativa reporta un potencial para la transformación intelecular y afectiva, permitiendo la integración gradual de competencias globales en el acervo personal del alumno. Por consiguiente, esta teoría sirve de andamiaje para fundamentar estrategias de enseñanza que no solo promuevan el conocimiento, sino que también impulsen la responsabilidad ética en la formación de futuros ciudadanos.

Por consiguiente, la Teoría Socioconstructivista, formulada por Vygotsky en 1930, inaugura una visión que resalta el impacto determinante del entorno social y cultural en el proceso de adquisición del conocimiento, enfatizando la mediación entre individuos a través del lenguaje y la interacción. Este enfoque teórico es invaluable para comprender cómo el aprendizaje es un fenómeno que se configura en el intercambio de significados y la co-construcción de saberes, situación particularmente relevante en entornos educativos contemporáneos. En la educación primaria, se establece de manera inequívoca la necesidad de fomentar el diálogo y la colaboración, elementos que propician el desarrollo de competencias globales y la internalización de valores éticos.

En términos metodológicos, la propuesta vygotskyana introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, que articula el incógnito espacio entre el conocimiento actual del aprendiz y su potencial de aprendizaje cuando se beneficia del apoyo de interlocutores más competentes. Este constructo permite diseñar plataformas de aprendizaje donde la tutoría y la retroalimentación se convierten en pilares fundamentales para la expansión del conocimiento y la promoción de prácticas responsables. La aplicación de estos principios en el aula de primaria favorece la configuración de escenarios en los que la interacción social se torna en el motor del desarrollo intelectual y ético, permitiendo que la diversidad cultural se incorpore como recurso pedagógico.

Conforme a esta perspectiva, la Teoría Socioconstructivista contribuye a la identificación de mecanismos de andamiaje que facilitan la transición del alumno hacia formas de pensamiento más complejas y reflexivas, integradas en una visión global de la realidad. La integración de estrategias colaborativas permite el análisis crítico de la información, la negociación de significados y la construcción colectiva de conocimientos que, en definitiva, se traducen en un compromiso ético activo y fundamentado. En la práctica educativa, esto se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para participar en grupos de discusión, actividades cooperativas y proyectos interdisciplinares, lo cual robustecen su perfil de competencias globales y su responsabilidad social.

La Teoría del Desarrollo Moral, propuesta por Kohlberg en 1981, organiza el crecimiento del razonamiento ético en una secuencia progresiva de etapas, lo que permite la evaluación meticulosa de cómo los individuos estructuran sus juicios morales a lo largo del tiempo. Este modelo aporta una comprensión detallada de la evolución del pensamiento moral, siendo una herramienta crucial para analizar la capacidad de los estudiantes para abordar dilemas éticos y adoptar decisiones basadas en principios de justicia y equidad. En el contexto de la educación primaria, la aplicación de este enfoque resulta pertinente al favorecer la creación de espacios que impulsen el debate ético y la reflexión sobre problemas contemporáneos.

El aporte de esta teoría se extiende hacia el diseño de intervenciones pedagógicas que propicien la confrontación y el análisis de situaciones morales, permitiendo a los jóvenes internalizar normas y valores que sostengan comportamientos socialmente responsables. La distinción entre etapas preconvencionales, convencionales y posconvencionales del desarrollo moral posibilita identificar áreas de oportunidad en el proceso formativo, lo que facilita la implementación de estrategias que estimulen transiciones cognitivas hacia niveles superiores de razonamiento ético. Este marco teórico se

erige, así, como un recurso esencial para la planificación curricular y la orientación de prácticas educativas que trasciendan la mera instrucción académica.

En suma, la teoría de Kohlberg enriquece el debate sobre la relación entre la cognición y la emoción en la formación de un criterio moral sólido, subrayando que el aprendizaje de la ética se fundamenta tanto en la reflexión abstracta como en la experiencia vivida. Mediante la estructuración gradual del pensamiento moral, se puede definir un proceso formativo que, desde etapas tempranas, enfatice la responsabilidad y la empatía, pilares indispensables para el surgimiento de competencias globales. Este enfoque contribuye significativamente a la construcción de una identidad ética coherente, en la que se articule la toma de decisiones informada y el compromiso con el bienestar colectivo.

La Teoría Fundamentada, formulada por Glaser y Strauss en 1967, constituye un método inductivo que permite la generación de teorías emergentes directamente a partir de los datos empíricos, otorgando así un marco robusto para la interpretación de fenómenos educativos en contextos reales. Este enfoque metodológico se caracteriza por su flexibilidad y capacidad para capturar la complejidad inherente a las dinámicas de aprendizaje, proporcionando un andamiaje conceptual que integra dimensiones motivacionales, competenciales y éticas sin imponer categorías predefinidas. La aplicación de este método en el estudio de la motivación intrínseca en la educación primaria posibilita una aproximación holística que respalda el desarrollo de marcos teóricos auténticamente representativos de las prácticas escolares.

En el proceso de implementación, la Teoría Fundamentada se distingue por su capacidad para concretar relaciones emergentes a través de técnicas sistemáticas de codificación y análisis iterativo, lo que permite una interpretación precisa y contextualizada de los fenómenos educativos. Esta metodología proporciona una plataforma analítica en la que el investigador puede identificar patrones y conexiones subyacentes entre las experiencias de docentes y estudiantes, destacando así la interrelación entre la motivación interna y la adopción de competencias globales dirigidas a acciones éticas. La solidez de este marco analítico posibilita la elaboración de explicaciones teóricas complejas que se ajustan a la variabilidad y dinamismo presente en los entornos educativos.

III. NORTE QUE TRANSITA LA METÓDICA

En el presente estudio se fundamentó el enfoque epistemológico en el paradigma postpositivista, que reconoció que la realidad era compleja y provisional, y que sus diversas manifestaciones debían ser comprendidas mediante una aproximación crítica y sistemática. Guba y Lincoln (1989) sostuvieron que el postpositivismo permitía superar la visión ingenua de una objetividad absoluta, planteando que el conocimiento se construía a partir de la interacción entre el investigador y el fenómeno observado. En este sentido, la investigación se orientó a evaluar los parámetros y relaciones emergentes a partir de datos empíricos, sin pretender establecer verdades universales, sino generando una teorética que reflejara las complejidades del ámbito educativo.

El paradigma del estudio se orientó hacia una visión comprensiva e interpretativa como lo direcciona lo cualitativo, sustentada en las premisas del paradigma cualitativo. Denzin y Lincoln (2011) destacaron que el paradigma comprensivo permitía acceder a los significados intrínsecos de las experiencias de los actores sociales, al reconocer la importancia del contexto, las percepciones y las interacciones en la construcción del conocimiento. En este estudio se adoptó dicho paradigma para explorar las dinámicas intersubjetivas y los matices que configuraron la motivación intrínseca en la formación de competencias globales, sin restringir las interpretaciones a categorías preestablecidas.

El nivel de la investigación se configuró como exploratorio y descriptivo, orientado a revelar los mecanismos subyacentes que vinculaban la motivación intrínseca, el desarrollo de competencias globales y las prácticas éticas en la educación primaria. Creswell (2013) afirmó que las investigaciones cualitativas de este tipo facilitaban la generación de teorías emergentes que reflejaban la complejidad y la riqueza del fenómeno estudiado. En atención a lo descrito, el método de investigación seleccionado se cimentó en la Teoría Fundamentada, formulada originalmente por Glaser y Strauss (1967), que permitió la construcción inductiva de una teoría emergente a partir de datos empíricos. Este método se consideró particularmente adecuado para abordar fenómenos complejos, ya que su carácter iterativo y flexible facilitó la incorporación de múltiples dimensiones—motivos, comportamientos y valores inherentes al proceso educativo. Se aplicó esta metodología para identificar y sistematizar las interrelaciones entre la

motivación intrínseca y la adopción de competencias globales, integrando de forma rigurosa tanto los elementos explícitos como aquellos latentes en la práctica escolar.

Siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada, el proceso investigativo se orientó a la generación de códigos y categorías a medida que se recogieron datos mediante técnicas cualitativas, sin imponer estructuras predefinidas, lo que permitió que la teoría surgiera directamente de la experiencia vivida de los participantes. Este planteamiento metodológico se ajustó a la necesidad de explorar un fenómeno en constante evolución y respaldó la idea de que la verdad en contextos educativos se construía a partir de la interacción entre la práctica y la reflexión teórica, conforme argumentaron Glaser y Strauss (1967).

La Teoría Fundamentada aportó un rigor epistemológico que fortalece la credibilidad y validez de los resultados obtenidos, siendo instrumental en la construcción de un corpus teórico emergente que ilumine las intersecciones entre procesos motivacionales, habilidades culturales y comportamientos responsables. Esta contribución metodológica se traduce en la posibilidad de formular intervenciones pedagógicas innovadoras, orientadas a potenciar la esencia transformadora de la educación primaria. En consecuencia, su integración en el estudio se erige como un recurso metodológico indispensable para articular un diálogo efectivo entre la práctica educativa y la teoría, cimentando un puente sólido entre la experiencia empírica y la estructura conceptual en el campo de la educación.

IV. REFLEXIONES SITUADAS

Se comprende que la educación primaria constituye el espacio privilegiado para el fomento de la motivación intrínseca, la adquisición de competencias globales, la promoción de acciones éticas y el fortalecimiento de la responsabilidad. Este nivel educativo, con su capacidad de influir en la formación de actitudes y comportamientos, es instrumental para construir una base sólida sobre la cual se edifica una sociedad consciente, crítica y comprometida con los principios éticos.

La motivación intrínseca no puede entenderse de manera aislada, sino que se articula en una compleja red de saberes, habilidades y valores que, en conjunto, favorecen la formación de competencias globales en el ámbito de la educación primaria. Se evidenció que el compromiso interno de los alumnos, potenciado por entornos de aprendizaje participativos, constituye el motor que impulsa la adopción de comportamientos éticos y responsables, abriendo espacios para una praxis educativa transformadora. Esta interrelación, respaldada por fundamentos teóricos sólidos, subraya la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas hacia modelos que integren de manera armónica estos elementos esenciales para el desarrollo integral de la persona.

Uno de los hallazgos más destacables fue la evidencia del rol transformador del docente, quien, al integrar enfoques pedagógicos innovadores, se erigió en el principal impulsor de la motivación intrínseca en sus estudiantes. La capacidad del educador para conectar intereses personales con valores sociales y éticos resultó fundamental para fomentar un ambiente de aprendizaje que propicie el desarrollo de competencias globales. De esta forma, se consolidó la comprensión de que la figura del docente es esencial para generar espacios de reflexión y acción en favor de una educación integral, que trasciende la mera transmisión de conocimientos.

La riqueza del entorno escolar, junto con las particularidades socioculturales de la región, permitió evidenciar cómo las prácticas pedagógicas, cuando se adaptan al contexto local, potencian la internalización de competencias y valores éticos. Esta realidad reafirmó la importancia de desarrollar estrategias educativas sensibles a su entorno, lo que garantiza una formación que responda de manera eficaz a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

El estudio reafirmó que la formación en competencias globales y la acción éticamente responsable son fundamentales en la educación primaria, al constituir pilares imprescindibles para la construcción de individuos críticos, reflexivos y comprometidos con el bienestar colectivo. Se evidenció que la internalización de valores éticos no sólo enriquece la práctica académica, sino que también se convierte en un elemento esencial en la formación de ciudadanía activa. Así, la investigación destacó la urgente necesidad de impregnar los currículos educativos de iniciativas que promuevan la ética y la responsabilidad social desde edades tempranas.

REFERENCIAS

Bonilla, S. y Guzmán, L. (2019). Educación y competencias globales: Un enfoque inclusivo para el siglo XXI. Editorial Universitaria.
Bruner, J. S. (1966). Hacia una teoría de la instrucción. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Ofrece una perspectiva sobre la enseñanza que enfatiza la importancia de la interacción y la construcción activa del conocimiento).

Charmaz, K. (2006). Construyendo teoría fundamentada. Thousand Oaks, CA: Sage.
Corbin, J. y Strauss, A. (2008). Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa y diseño de la investigación: Elegir entre cinco enfoques. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. New York, NY: Plenum Press. (Referencia esencial en el estudio de la motivación intrínseca, enfatizando la importancia de la autonomía, competencia y relación).
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). El manual SAGE de investigación cualitativa (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Dweck, C. S. (2006). Mentalidad: La nueva psicología del éxito. Random House.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. New York, NY: Continuum. (Fundamental para la comprensión de la educación como un proceso liberador y formativo en valores y actitudes críticas).
Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. Chicago, IL: Aldine.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). Evaluación de cuarta generación. Newbury Park, CA: Sage.
Kohlberg, L. (1981). Ensayos sobre el desarrollo moral, Vol. I: La filosofía del desarrollo moral. San Francisco, CA: Harper & Row. (Proporciona una estructura teórica para comprender la evolución del razonamiento moral en los individuos).
Lickona, T. (1991). Educar para el carácter: Cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad. New York, NY: Bantam. (Resalta la importancia de la responsabilidad y la formación del carácter como componentes esenciales en el ámbito educativo).
Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Investigación naturalista. Beverly Hills, CA: Sage.
Maslow, H. (1943). Una teoría de la motivación humana. Psychological Review, 50(4), 370–396. (Fundamental para comprender la jerarquía de necesidades y la búsqueda de la autorrealización desde donde se origina la motivación).
Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). Análisis de datos cualitativos: Un compendio ampliado de fuentes (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades. Princeton University Press.
OCDE. (2018). Competencia global para un mundo inclusivo. OECD Publishing.
OECD. (2018). El futuro de la educación y las habilidades: Educación 2030. París: OECD Publishing. (Presenta un marco conceptual sobre competencias globales, haciendo énfasis en la necesidad de habilidades interculturales y pensamiento crítico en un mundo globalizado).
Patton, M. Q. (2002). Métodos de investigación y evaluación cualitativa (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Patton, M. Q. (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativa: Integrando teoría y práctica (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Piaget, J. (1950). La psicología de la inteligencia. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Ofrece la base del enfoque constructivista, fundamental para entender la forma en que los niños construyen su conocimiento a partir de la interacción con el medio).
Rest, J. (1986). El desarrollo moral: Avances en la investigación y la teoría. New York, NY: Praeger. (Profundiza en los procesos cognitivos y afectivos implicados en la toma de decisiones éticas).
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. American Psychologist, 55(1), 68–78. (Complementa y actualiza los planteamientos de la teoría de la autodeterminación con aplicaciones en contextos educativos).

UNESCO. (2015). Repensando la educación: Hacia un bien común global. París: UNESCO Publishing. (Subraya la integración de valores éticos y competencias globales en la educación, promoviendo una visión holística que trasciende lo meramente cognitivo).
UNESCO. (2021). Reimaginando nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing.
Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Aporta el marco del socioconstructivismo, resaltando la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje).
Yin, R. K. (2018). Investigación y aplicaciones del estudio de casos: Diseño y métodos (6ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

ARISTA DE UNA CULTURA DE PAZ EN EL CONTEXTO ESCOLAR.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 536 - 545
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Omar Correa Vivas.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
ocorrea791011@hotmail.com

RESUMEN

La educación se concibe como el eje fundamental para la transformación de la realidad social, por cuanto nos permite comprender e interpretar críticamente las situaciones de índole cultural, económicas, políticas y sociocomunitarias que afectan el establecimiento de una cultura de paz caracterizada por sociedades pacíficas, hecho posible mediante una gestión educativa que promueva una convivencia participativa y comprometida con la mejora de los aprendizajes escolares, garantizando en los estudiantes aprender a ser sujetos sociales, que dispongan al servicio de la localidad sus competencias y habilidades en la soluciones de problemas. Con base en estas afirmaciones se proyecta el estudio con el propósito esencial develar la gestión educativa desde la cultura de paz en el contexto rural colombiano; se apoya en las teorías: la teoría de la construcción social de la realidad de Berger y Luckman (2003), teoría de conflictos de Galtung (2009) y la teoría de la educación para la paz en América Latina (Gómez 2013). Se orienta bajo el enfoque cualitativo, método fenomenológico hermenéutico, como escenario el instituto Agustín Nieto Caballero Betayes municipio Tame Colombia y participan 5 actores sociales como informantes clave. Se aplicó como técnicas de acopio de la información la observación participante y la entrevista a profundidad: los datos obtenidos fueron procesados mediante la reducción de los mismos a través de la categorización de las entrevistas, la estructuración teórica emergida de la asociación e integración categorial, la triangulación de fuentes y técnicas y la teorización. Los hallazgos revelan que es crucial la gestión educativa para la construcción de la cultura de paz, respeto a la vida y resolución pacífica de conflictos mediante el diálogo y la negociación, promover el fortalecimiento y práctica de valores ciudadanos en la escuela y comunidad, formar sujetos sociales capaces de erigir sociedades pacíficas, justas y sostenibles

Palabras clave:
contexto rural colombiano cultura de paz y gestión educativa.

ASPECT OF A CULTURE OF PEACE IN THE SCHOOL CONTEXT.

ABSTRACT

Education is conceived as the fundamental axis for the transformation of social reality, since it allows us to understand and get critically the cultural, economic, political and socio-community situations that affect the establishment of a culture of peace characterized by peaceful societies, it is made possible through an educational management that promotes a participatory and committed coexistence with the improvement of school learning, ensuring that students learn to be social subjects, who have at the service of the locality their competencies and skills in problem solving. Based on these statements, the study is projected with the essential purpose of unveiling the educational management from the culture of peace in the Colombian rural context; it is supported by the theories: the theory of the social construction of reality by Berger and Luckman (2003), conflict theory by Galtung (2009) and the theory of education

Key words:
colombian rural context, culture of peace and educational management.

for peace in Latin America (Gómez 2013). It is oriented under the qualitative approach, hermeneutic phenomenological method, with the Agustín Nieto Caballero Betayes high school in the municipality of Tame, Colombia, and the participation of 5 social actors as key informants. Participant observation and in-depth interviews were applied as information gathering techniques: the data obtained were processed by reducing them through the categorization of the interviews, the theoretical structuring emerging from the association and categorical integration, the triangulation of sources and techniques and theorization. The findings reveal that educational management is crucial for the construction of a culture of peace, respect for life and peaceful conflict resolution through dialogue and negotiation, promoting the strengthening and practice of citizenship values in the school and community, forming social subjects capable of building peaceful, just and sustainable societies.

ARÊTE D'UNE CULTURE DE PAIX DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE. .

RÉSUMÉ

Mot clefes:
contexte rural colombien, culture de paix et gestion éducative.

L'éducation est conçue comme l'axe fondamental de la transformation de la réalité sociale, car elle nous permet de comprendre et d'interpréter de manière critique les situations de nature culturelle, économique, politique et socio-communautaire qui affectent l'établissement d'une culture de paix caractérisée par des sociétés pacifiques, rendue possible par une gestion éducative qui promeut une coexistence participative et engagée avec l'amélioration des apprentissages scolaires, garantissant que les élèves apprennent à être des sujets sociaux, mettant à disposition de la localité leurs compétences et habiletés dans la résolution de problèmes. Sur la base de ces déclarations, l'étude est projetée avec le but essentiel de révéler la gestion éducative à partir de la culture de paix dans le contexte rural colombien ; elle s'appuie sur les théories : la théorie de la construction sociale de la réalité de Berger et Luckman (2003), la théorie des conflits de Galtung (2009) et la théorie de l'éducation pour la paix en Amérique latine (Gómez 2013). Elle est orientée sous l'approche qualitative, méthode phénoménologique herméneutique, avec comme scène l'institut Agustín Nieto Caballero Betayes dans la municipalité de Tame, Colombie, et la participation de 5 acteurs sociaux en tant qu'informateurs clés. L'observation participante et les entretiens approfondis ont été appliqués comme techniques de collecte d'informations : les données obtenues ont été traitées par leur réduction à travers la catégorisation des entretiens, la structuration théorique émergée de l'association et de l'intégration catégorielles, la triangulation des sources et techniques et la théorisation. Les conclusions révèlent que la gestion éducative est cruciale pour la construction de la culture de paix, le respect de la vie et la résolution pacifique des conflits par le dialogue et la négociation, promouvant le renforcement et la pratique des valeurs citoyennes à l'école et dans la communauté, formant des sujets sociaux capables d'ériger des sociétés pacifiques, justes et durables.

I. INTRODUCCIÓN

Desde el ámbito mundial se aboga por la educación como un derecho básico que favorece insertar a toda persona en la sociedad, lo cual se convierte en un camino para su transformación, afín de ir construyendo un sentido de vida en convivencia con otros, identificándose con las formas de vivir, pensar y actuar de su mundo, puesto que culturalmente intercambia experiencias, nociones, saberes, vivencias y conocimientos conducentes a desarrollar experiencias de aprendizaje compartidas, socializadas desde la gestión educativa institucio-

nal desarrollada por la acción del docente.

Luego, la educación conforma un proceso que le permite al individuo crecer como persona, formarse integralmente y darle una significación especial a esa formación dentro de un colectivo, por cuanto su comportamiento lo define en cualquier espacio donde habite, siendo el ámbito rural uno de ellos, desde el cual la comunidad dialoga sobre la inclusión, el sentido de equidad, solidaridad, la paz, entre otros. La educación por sí sola no es capaz de cambiar la sociedad, pero también es cierto comprender que no pueden ocurrir cambios sociohistóricos sin deliberar la acción educativa.

Es frecuente percibir y escuchar en diferentes escenarios académicos, sociales o políticos la expresión "la educación está en crisis", esto asociado a factores como: eficacia y eficiencia baja profesionalización, poca pertinencia, falta de idoneidad del personal entre otros. De manera que la cultura institucional está referida a la forma en que los miembros piensan acerca de sus actitudes, creencias y valores manifestados a lo largo del tiempo. Lo antes expuesto, denota que las instituciones educativas tienen unas historias, raíces culturales que la identifican como entidad social con visiones colectivas compartidas en la manera y forma de hacer, conducir y desarrollar los procesos comunes, pero, la mayoría de la vez rutinaria dentro del quehacer laboral, institucional comunitario.

Así mismo por existir en un contexto particular esta entrelazada, interconectada imbricada con el acontecer diario, esto permite considerar y tener presente el ambiente interno de las escuelas, para saber lo que puede suceder dentro de ellas. Sobre ello, Gallón y Cardenal (2020), argumentan que "el proceso de educar responde a desafíos culturales, sociales y económicos, que demanda un sujeto justo, responsable y capaz de pensar críticamente" (p.7).

Al reflexionar sobre estas ideas, consideró que la formación integral del individuo depende de la familia, escuela, comunidad y el Estado, en unidad dicha articulación es vinculante permite construir una cultura de paz, aún en escenarios que causan conflictos o enfrentamientos, ya que contribuye a prevenir la violencia, la intolerancia, el egoísmo, avizorando cómo estos afectan significativamente la calidad de vida de los habitantes y formando una ciudadanía que pueda recuperarse afrontando situaciones de procesos conflictivos latentes o en desarrollo, sin perder la voluntad de alcanzar sus metas, proyectos, anhelos y deseos de felicidad

Al respecto, el contexto rural colombiano es uno los más singulares y dinámicos del país, dadas sus tradiciones, costumbres, cultura, sus formas de producción, sin embargo, cuando se trata de educación, se ha mantenido en el tradicionalismo, lo rutinario, aun cuando el Estado invierte en políticas educativas dirigidas a favorecer las comunidades campesinas. En torno a ello, es propicio destacar la injerencia del conflicto armado colombiano en la vida de las comunidades, como un problema que deja estelas graves para el sector educativo y social en general, alterando las emociones, actitudes y comportamiento de quienes asisten a la escuela rural.

Considero que este sector se encuentra bajo condiciones de vulnerabilidad, por cuanto la discordia, los ataques armados, así como el sentido de armonía pacífica, cordialidad, hoy perdidos generan inseguridad desasosiego, ansiedad, angustia entre lo habitantes, por lo cual valoro que el camino para construir la paz se produzca mediante una gestión educativa comprometida con estrategias de carácter pacífico, donde a través del dialogo impregnado de valores democráticos participen todos los actores educativos.

Es de resaltar, que la realidad mencionada no se desarrolla en consonancia con estas premisas, la tan ansiada paz difícilmente se ha podido lograr, quizás algunos la estimen utópica, pero desde una acertada cultura de paz pueden gestarse caminos para una mejor convivencia, configurando un ideario por alcanzar, sobre lo cual es menester destacar que el docente poco se inserta en estas dinámicas constructivas porque recrea sentidos sobre su inalcanzable solución desde su gestión educativa, aunque en realidad es un actor clave fundamental de este proceso.

En armonía con lo anterior cito a Benavides (2011), quien nos interpela cuando indica que la gestión "es usada como una orientación o guía para el empleo, visualización y previsión para lograr los propósitos en el tiempo establecido" (p.23). Esta postura planteada por el autor devela la gestión constituida mediante diligencias o trámites realizados para solventar una situación, pero es oportuno reflexionar que ello amerita un trabajo mancomunado, eficaz, capaz de aportar resultados valiosos hacia todos los involucrados. En el caso de las instituciones educativas, representa un desafío para el directivo, los docentes, padres de familia y la comunidad, es decir, conforma una gran tarea, un desafío educativo de carácter estratégico.

Cabe considerar lo afirmado por González

y Zúñiga (2021), quienes aseveran sobre la gestión pacífica en el contexto educativo, que "es un proceso donde se manejan los conflictos por la vía de la mediación, facilitando la cohesión y convivencia" (p.75). Ello propicia entender que cuando se genera una situación conflictiva la clave es buscar una alternativa donde se involucre a todos, mediante la participación activa, consciente, reflexiva, mediadora, que permita convivir en paz aceptando al otro tal como es, acompañándolo en los momentos críticos, siendo sensible, empático ante sus necesidades

En atención a ello, Ramírez, (2019) et al, reflexionan sobre el rol que desempeña la escuela, sobre las propuestas formativas vinculadas con la construcción de paz, al expresar: "la escuela debe convertirse en unos laboratorios sociales, donde la confianza, la libertad y la democracia sean las bases para su formación" (p.1). De lo prescrito por estos pensadores, es pertinente discernir que el individuo desde esa autoconfianza e ideas libertarias adquiridas en su formación puede empoderarse, afín de emprender caminos donde visualice la educación como una oportunidad para salir de la ignorancia, evitando, asimismo, que la agresión y los conflictos formen parte de su cotidianidad.

Es decir, donde se evoque que no solo importa el espacio donde vivas, lo relevante es ser cada día mejor persona, respetar las ideas del otro, practicar el respeto mutuo, la ayuda mutua, la cooperación participando activamente en la construcción de una cultura de paz. Por tal motivo, es necesario detenerse e interiorizar reflexivamente los significados creados al vivenciar los espacios rurales, al pensar cómo están resolviendo los conflictos que allí se presentan, por cuanto en el lugar donde viven ocurren sucesos violentos, que los dejan sin el aliento necesario para seguir adelante, siendo estas situaciones generalmente evidenciadas, difundidas, además, mediante los medios de comunicación.

Ahora bien, como investigador, para tratar de comprender las acciones de las personas desde una interacción dialógica, asumo la investigación con enfoque cualitativo, la cual me va a permitir conocer mediante las significaciones que tiene la realidad para los sujetos, en su contexto rural el fenómeno de estudio, planteo significarme como investigador, así como reseñar y valorar el contexto de estudio, es decir, la Institución Agustín Nieto Caballero (IANC), ubicada en el medio rural, donde me he desempeñado como directivo, docente rector desde hace tres (03) años. En la IANC he vivenciado el acontecer de la gestión educativa y una serie de sucesos que forman parte de una problemática social relacionada con el conflicto armado colombiano, así como los efectos generados en la población estudiantil, por lo cual considero de interés desvelar la gestión educativa en la construcción de una cultura de paz en este espacio institucional como ámbito de estudio.

Desde el recinto escolar referido estos sucesos son conversados, dialogados, discutidos, tratados con el cuerpo docente, la comunidad educativa y las autoridades locales, pero no se ha logrado un consenso para manejar estas situaciones conflictivas, en la búsqueda de generar aportes efectivos para la generación de una cultura de paz, que propicie estrategias de acción pertinentes. Al respecto cabe mencionar, la notoria existencia de apatía, desinterés y falta de motivación mantenida por los docentes, Debido a las significaciones configuradas sobre la situación descrita, asociado a su bajo poder contributivo para solucionar esta problemática.

Luego, con fundamento en estas apreciaciones estimo oportuno mencionar que la IANC se ubica en la región San Ignacio de los Betoyes el cual es un centro neurálgico de Arauca, fundado por el padre José Gumilla en el año 1715, con participación de nativos Betoyes (de ahí su nombre). Es uno de los poblados más antiguos de la región, allí se destacó una misión indígena donde los frailes convivían con ellos. A través de los años este caserío fue evolucionando económica y socialmente siendo un punto estratégico para la comercialización de madera y maíz.

Posteriormente se produjo un incremento de la población estudiantil, hecho que hizo necesario la fundación de un centro educativo. Es así como en el año 1958, por iniciativa de algunos moradores de la región, se construyó una escuela sobre las riberas del río Cravo, con el nombre de escuela nueva Agustín Nieto Caballero, en honor al pedagogo promotor de la escuela nueva en Colombia. Actualmente, cuenta con cuatrocientos doce (412) estudiantes cursantes en la jornada de la mañana, y sesenta y un (61) estudiantes participantes de la jornada sabatina, sede principal.

En este quehacer laboral, he percibido la disminución de matrícula estudiantil debido a la deserción escolar, un asunto que se diligencia diariamente en la institución pero con poco éxito, a pesar del compromiso del Estado colombiano de brindar educación a todos sus ciudadanos, formarlos con sentido moral, ético y social, en valores, para una buena convivencia en paz, pero las decisiones que se toman poco estimulan a los jóvenes para continuar sus estudios, re-

tirándose del sistema educativo como solución a sus problemáticas, sobre todo huyendo de la violencia social que los arropa.

La vida humana, como objeto de conocimiento, supone un componente "objetivo" (contexto natural) y otro "subjetivo"(significados atribuidos por los actores).Más lejos de tratarse de dos componentes diferentes, ambos se imbrican entre sí, al punto de no poderse separar ni siquiera para efectos metodológicos a criterio de Valdez, Coll y Falsafi (2016),pensado de esta manera y en el entendido que la vida humana es socialmente construida por medio de definiciones individuales y colectivas, en la investigación cualitativa que realizo, convoco la voz del actor social preliminar Gerson Hernando González, Licenciado en Filosofía con seis (6) años de experiencia como docente en Ciencias Sociales Cátedra de Paz y Filosofía quien testimonió, "hay una diversidad de concepciones, por ejemplo para algunos la cultura de paz implicaría desaparición de grupos insurgentes, para otros cultura de paz implicaría aprender a resolver conflictos en la familia, en la vereda, en la comunidad, para otros tener cultura de paz implicaría por ejemplo el cuidado y el buen trato al medio ambiente. La cultura de paz no implica la desaparición de los conflictos, sin aprender a resolverlos".

Lo testimoniado por este actor social, evidencia que en la IANC existen diversas concepciones sobre la cultura de paz, es un término polisémico de acuerdo a la persovisión de cada actor social, lo cual debe ser objeto de análisis dialéctico en la búsqueda de unificar criterios en torno a ello, así promover rutas hacia su entendimiento, negociación, acuerdos y consolidación. Entre los factores que afectan las iniciativas para el desarrollo de la cultura de paz se encuentran el desconocimiento de la historia acerca de la presencia de grupos armados en algunos sectores de la zona de influencia. Así mismo, aprender a sanar las heridas que estas situaciones han dejado en las personas, como desigualdades sociales aún latentes y el olvido del Estado.

A su vez, el actor social evidencia una cultura de violencia presente durante los eventos de la vida cotidiana entre los habitantes del sector, pero la clave es apostar por una gestión educativa pacífica que esté dispuesta a coadyuvar en la transformación de la realidad tanto individual como colectiva, donde el bien común esté presente, reconstruyendo el pacto educativo para que todos direccionen sus esfuerzos hacia un mismo objetivo.

Al respecto, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2021), analizó la trascendencia del pacto educativo, desde el cual "invita a todos los gobiernos del mundo que a pesar de la incertidumbre hay una luz de esperanza, puesto que se vive un momento histórico para la humanidad" (p.6). En referencia a que la educación trae beneficios al individuo a lo largo de la vida, transformando las sociedades y abriendo puertas para soñar juntos un mejor destino, tal motivo, el pacto educativo es una ruta para ir construyendo una cultura de paz, que no se hace en la inmediatez, sino desde la reflexión acción compartida. Ella se forja con la ayuda de todos, gestionando estrategias sostenidas en el tiempo, con objetivos comunes, que se visibilicen materializándose en la cotidianidad de las prácticas, comprendiendo la educación como un bien común y público, donde la columna vertebral sea la paz, armonía entre todos los actores, gestionado e impulsado por docentes al servicio de la paz social.

Al respecto, considero oportuno destacar que la educación para la paz tiene sus inicios con motivo de los hechos ocurridos en la segunda guerra mundial, donde nace la idea de reconstruir el tejido social que dejaron los sucesos acaecidos durante la misma, por lo cual surgen iniciativas para encontrar la paz en todos los escenarios (políticos, sociales, cultural, económico y educativo) por lo cual, valoro la gestión del docente sobre estos procesos constructivos orientados a una cultura de paz, que según Arismendi (2020), es "una fuente de inspiración que viene a transformar la dinámica educativa"(p.158). Al reflexionar sobre ello, puedo expresar que esta alternativa revitaliza el ambiente escolar, constituyéndolo en espacio de aprendizaje, A fin de formarse para una vida solidaria, haciendo de la cotidianidad un espacio de enseñanza para la convivencia solidaria.

Es de resaltar lo que diversos autores han escrito sobre la paz, entre ellos Galtung (2003), al expresar: "existe una paz positiva y una negativa" (p.32). Estas palabras propician comprenderla desde sus diversas vertientes, entendiéndose como un proceso lento en su constitución. Es positiva, en el sentido que a todos nos gusta vivir en tranquilidad, armonía y libertad; en cuanto a la negativa, a veces son necesarios los conflictos para comprender el ideario requerido para el cuidado y valoración de la vida.

Sobre ello, construir la paz trae al ser humano la capacidad de cambiar su vida en positivo, lo que soporta una gran responsabilidad social, de donde emerge que educar desde el

sentido de la paz a través de una pertinente gestión educativa conlleva construir mundos posibles de convivencia armónica, lo cual no denota un imposible o una utopía, sino que se configura basado en la esperanza y el entendimiento solidario, siendo un ideario escasamente configurado en el contexto indagado. Por ello, interpretaré los significados que le atribuyen los actores sociales, docentes, a la gestión educativa al construir una cultura de paz en la IANC.

Al respecto, la actora social preliminar Sandra Marina Vera Prieto, Licenciada en Ciencias Económicas y Sociales, con maestría en educación y veintitrés (23) años de experiencia docente, en conversaciones informales testimonió "La gestión pacífica tiene que ver mucho con la forma en que se solucionan los conflictos o discordias que nos suelen suceder en el diario vivir. El ser humano siempre construye o destruye a partir de situaciones en la forma como se abordan, de manera pacífica es lo que se ha estado inculcando a las juventudes y comunidades desde la escuela, para ello hay que tener en cuenta aspectos como la mediación y la negociación, que las dos partes se sientan satisfechas con la decisión"

Este contenido testimonial alude al respeto social, ser empático, reconociendo normas que ayuden a que el estudiante se desenvuelva pacíficamente en cualquier contexto: familia, escuela o sociedad, mediante una pertinente mediación y negociación, sin necesidad de enfrentamientos. Por tal motivo, una de las situaciones más difíciles es el reconocimiento de la otra persona como un ser que tiene igualdad de derechos, pero con pensamientos y formas de vida diferentes, pero no deja de ser mi compañero, mi amigo o mi familiar, mi otro a quien debo respetar, pero en la institución la otredad es una idea en construcción.

En la institución trabajamos con el Manual de Convivencia (MC) (2023), que se elabora en el contexto país, incorpora, por tanto. principios y características sociales donde viven los estudiantes, su comunidad así se construye en colectivo desde y con el aporte de todos. Destaco que la forma de participación se reporta como otra manera de construir la ciudadanía y formar habitantes con sentido democrático de humanidad, capaces de manejar habilidades para resolver los conflictos pacíficamente.

Desde este ideario reseño a Rebolledo, Cano y Camacho (2020), quienes acotan que "educar para la paz y reconciliación es una experiencia gratificante que conlleva a generar cambios significativos" (p.166). Se entiende que estos procesos se materializan durante la cotidianidad familiar, escolar, pero ameritan el acompañamiento activo del docente en todo ese proceso transformador. Además, el testimonio de la actora social evidencia que los docentes del IANC mantienen un ideario esperanzador sobre la oportunidad de construirse una cultura de paz desde su gestión, así aportar al desarrollo personal de cada uno, conformando espacios de escucha, encuentro y resolución de conflictos, donde se comparta un sentido no utópico de la paz, sino que pueden viabilizara mediante su gestión.

Por tal motivo, comparto las ideas de Barros, Lastre, Gracia y Ruiz (2020), los cuales expresan: "el contexto educativo es un espacio ideal para convertir la cultura violenta en pacífica" (p.286). Desde el ámbito educativo, en la cotidianidad que transita la escuela, emergen principios transcendentales para conformar una sana convivencia, donde el sentido de justicia, paz y armonía estén presentes en la vida estudiantil y profesorado.

En tal sentido, destaco el rol del docente desde su gestión educativa, con un sentido de responsabilidad, apoyado en los valores democráticos, sociales y culturales que devienen de un sentido ético de la profesión, para no dejarse avasallar por la realidad, pero la tradición se apodera de su sentido idóneo llevándolo a pensar que poco puede ser gestor de una cultura de paz. Entre la literatura que orbita relativa a la temática de estudio menciono a Rosero (2020), quien plantea que "los derechos a la paz y a la vida deben ser respetados en el entorno institucional" (p.8). Por lo tanto, el docente debe ser garante de una convivencia armónica entre el estudiantado, pero atento a que, en la mayoría de los casos, devienen otros eventos sociales como la violencia intrafamiliar, expandida por todo el territorio causando efectos negativos a situaciones conflictivas de orden social.

Al rescatar la importancia del rol que desempeña el educador en los procesos constructivos de paz mediante una gestión pacífica, destaco que este debe poner en práctica su experiencia y sensibilidad social, así ofrecer un mejor acompañamiento tanto a estudiantes como a las familias. Es menester mencionar, que el contexto estudiado amerita educadores con la cualidad de constituirse en gestores educativos, a fin de mantener un proceder administrativo y académico acorde con los valores de la paz, lo cual es necesario recrear en el mismo, para ser capaces de educar con un sentido solidario, de escucha, comprensivo interpretando los acon-

teceres y vivencias de cada uno en un ámbito donde la violencia estructural, como la pobreza, el temor, la iniquidad no puedan prevalecer.

Acerca de la violencia estructural según Pereiro (2022), se concibe como "ese tipo de daños que sufren las personas y tiene que ver con la libertad supervivencia, identidad o bienestar" (p.38). Ante este planteamiento, advierto que la violencia no distingue género, clase social o raza, limitando la vida personal, escolar y profesional, lo que requiere un verdadero compromiso solidario, libre y autónomo, para misionar en un territorio violento con vocación y servicio, modelando en el estudiantado la construcción de una cultura de paz, desde su ideario. Pero, para ello es necesario saber si realmente los docentes reconocen este compromiso, por lo cual es importante comprender el sentido, significado y alcance de la gestión educativa en la generación de una cultura de paz desde el contexto indagado.

Es significativo expresar que, tanto la escuela como la familia son agentes educativos que le brindan las bases al estudiantado para actuar cuando se presentan los conflictos, siendo la gestión pacífica una de las vías para lograr concertar un clima de armonía y paz. Así mismo, comprender que los padres salen a trabajar y dejan los hijos a cargo de tíos, abuelos, primos o vecinos, afectando considerablemente su formación desde el núcleo familiar.

Así, he vivenciado en el contexto de la IANC eventos que se evidencian en sus espacios, entre ellos destaco como a los estudiantes se les dificulta dialogar sobre sus diferencias de pensamientos y quieren arreglarlas con peleas, gritos, insultos, es decir, generan un ambiente poco comprensivo y amigable, lo que se traduce en un factor de riesgo para la sana convivencia, el ideario de la cultura de paz y a su vez el rendimiento escolar, porque algunos simplemente se ausentan del recinto educativo y en algunas ocasiones no regresan, evitando así las situaciones de violencia.

A su vez, cabe considerar que los padres o acudientes no les prestan la debida atención a estas situaciones y generalmente desatienden el proceso de aprendizaje de los hijos, porque deben salir a buscar el sustento de cada día, otros padres cuando los hijos llegan de la escuela los colocan a trabajar en labores del campo, reduciendo el tiempo para realizar las tareas escolares, afectando así su rendimiento escolar.

En general, la gestión educativa del docente se ve afectada por los sucesos antes mencionados, lo que requiere promover alternativas para seguir una ruta sobre la construcción de ambientes de armonía, tranquilidad y paz. Por lo tanto, le corresponde al educador tomar acciones en conjunto, para institucionalizar la pedagogía de la paz de modo que el estudiante se sienta acompañado, visualice la escuela como un lugar democrático, solidario, donde se rechaza la violencia, reflejándose en la comunidad escolar y el colectivo de Betoyes.

II. UNA MIRADA AL ESTADO DEL ARTE

La idea de una cultura de paz según la Organización de Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura (UNESCO) 1999, se formuló por primera vez en Yamoussoukro en el año de 1989, pocos meses antes de la caída del muro de Berlín. Desde entonces señala la fuente se ha convertido en un movimiento mundial. Así en febrero de 1994, con motivo del Primer Foro Internacional sobre Cultura de Paz celebrado en San Salvador (El Salvador), Federico Mayor inició una reflexión general sobre el establecimiento de un derecho a la paz, refiriéndose a la Declaración de Viena (1993), en la que se proclama que los derechos humanos, la democracia y el desarrollo son interdependientes y se refuerzan mutuamente.

Para esta organización la cultura de paz está vinculada a la prevención de los conflictos y a su solución por medios no violentos. Es una cultura fundada en la tolerancia, la convivencia y la solidaridad cotidiana, es una cultura que respeta los derechos de todos, este principio de pluralismo garantiza la libertad de opinión y que se orienta fundamentalmente a la prevención de conflictos en sus raíces concediendo toda la importancia debida a los nuevos peligros que, sin tener un carácter bélico se ciernen sobre la paz y la seguridad como la exclusión, pobreza extrema y deterioro del ambiente.

La cultura de paz trata de resolver los problemas a través del dialogo, la negociación y la mediación, afín de lograr que la guerra y la violencia sean imposibles. Rivera (2023), (citado en Ramos 2023) corrobora lo antes descrito al enunciar: "La cultura de paz es un tema joven de interés mundial, que consiste en una serie de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previene los conflictos, tratando de solucionar los problemas mediante el diálogo y la negociación entre las personas y las naciones" p. (240).

Por otra parte, la gestión educativa como disciplina es relativamente joven, su evolución

data de la década de los setenta en Reino Unido y de los ochenta en América Latina. Desde entonces han surgido y se han desarrollado diversos modelos que representan formas de concebir la acción humana, los procesos sociales y el papel de los sujetos en el interior de éstos. Ruíz (2012), citado en Mezsher.T, et.al (ob.cit) considera que la gestión tiende más a definir la acción y el efecto de integración de los procesos de una organización.

Cabe señalar la concepción de gestión educativa desde la visión de Osorio, D. (2011), quien hace referencia al término gestión como hablar de organizar un grupo de seres humanos en torno a conseguir un fin predeterminado. Es así como lo que busca y pretende la gestión en primera instancia es cumplir una meta, un anhelo que se tiene en común "todo podría ser mejor." De esta manera el planteamiento de gestión en la educación pretende el ordenamiento de ésta, en una organización que pueda alanzar más fácilmente objetivos y beneficios en común de acuerdo a los ideales que posea la sociedad en el momento, partiendo de la formación y enseñanza que se dan mediante la escolarización; es decir, la organización en un sistema educativo el cual permita controlar todos los aspectos de la vida escolar para tener una mejor expectativa en cuanto a los resultados.

La realidad de la vida cotidiana, más exactamente el conocimiento que orienta la conducta en la vida cotidiana se presenta como una realidad interpretada por los hombres y que para ellos tiene el significado subjetivo de un mundo coherente. De manera que, el mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es, por tanto, un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos, esto es apoyado por la Teoría de la Construcción Social de la Realidad de Berger y Luckman (2003).

En otras palabras, el mundo consiste en realidades múltiples y entre éstas realidades existe una que se presenta como la realidad por excelencia, la cual es la realidad de la vida cotidiana que se presenta ya objetivada, o sea constituida por un mundo de objetos que han sido designados como objetos antes de que los sujetos aparecieran en escena, dado que el lenguaje usado en la vida cotidiana tiene significado para los sujetos .Además la realidad de la vida cotidiana se presenta como un mundo intersubjetivo, un mundo compartido con otros, Esta intersubjetividad establece una señalada diferencia entre la vida cotidiana y otras realidades. La existencia en la vida cotidiana depende de la interacción y comunicación continuamente con otros.

III. EPISTEMOLOGIA Y METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN

En la búsqueda constante de un saber humano de nuevo tipo, el cambio tiene lugar como cambio paradigmático en la noción de conocimiento científico y sus modos de construcción. Se trata de la idea del mundo simple, predominante desde el siglo XVII, hacia la elaboración del mundo como entidad compleja. Delgado (2011). Según este autor se plasma en la revolución epistemológica, la idea de complejidad, el holismo ambientalista y la bioética. Visto así, agrega el autor precitado el pensamiento epistemológico nuevo, opuesto al positivismo ha tenido entre sus manifestaciones más influyentes: a) el pensamiento dialéctico b) la escuela historicista en la filosofía de la ciencia y c) las elaboraciones epistemológicas desde una perspectiva hermenéutica, constructivista, compleja.

Este estudio se abordó con fundamento en el enfoque cualitativo, el cual asevera Martínez en el 2008, es por su propia naturaleza dialéctico y sistémico, presupuestos epistemológicos y ontológicos que deben ser explícitos en toda investigación dado que el diseño metodológico constituye la médula de la investigación, así lo califica Hurtado y Toro (2007),cuando describen que se refiere al desarrollo propiamente dicho del trabajo investigativo a saber: definición de la población sujeto a estudio, la selección de la muestra, diseño y aplicación de los instrumentos, recolección de los datos análisis e interpretación de los resultados. Para Martínez (ob.cit)

Lo que se usa en el concepto de "metodología cualitativa" en sentido filosófico, no se trata, por consiguiente, del estudio de cualidades separadas o separables; se trata del estudio de un todo integrado que forma o constituye una unidad de análisis y que hace que algo sea lo que es: una persona, una entidad ética, social, empresarial, un producto determinado etc., aunque también se podría estudiar una cualidad específica, siempre que se tenga en cuenta los nexos y relaciones que tiene con el todo, los cuales contribuyen a darle su significación propia. De esta manera, la investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que

da razón plena de su comportamiento y manifestaciones. (p.12)

Desde estas líneas discursivas asumo la postura epistemológica descrita por Martínez (ob.cit) en los párrafos precedentes de modo que el conocimiento se construye en interacción social intersubjetiva entre el sujeto (investigador) y el fenómeno de estudio que constituye el telos de esta indagación, dirigida a develar la gestión educativa desde la cultura de paz en la Institución Agustín Nieto Caballero ubicada en Betoyes, donde la realidad que se quiere conocer es el compendio del mundo de vida , con y desde los significados y sentidos atribuidos por los actores sociales participantes. Comprendido de esta manera la ontología se refiere a la concepción que tengo como investigador sobre la vasta e inacabada multiplicidad de pensamientos y cosmovisiones que integran la conciencia de los sujetos. actuantes en este contexto educativo rural colombiano.

IV. REFLEXIONES FINALES

La pertinencia, credibilidad y aplicabilidad de la aproximación teórica es posible, dado que los entrevistados abordaron el tema de la cultura de paz y su importancia en la formación de ciudadanía. Dejaron ver la necesidad de interiorizar normas, actitudes y valores que permitan modificar comportamientos al formar ciudadanos de bien, que hagan lo correcto, que comprendan el verdadero valor de la vida en una sociedad pacífica, ser éticos y responsables ante situaciones de conflicto, actuar siempre bajo premisas basadas en el diálogo y la negociación. Desde la gestión educativa, es factible lograrlo porque constituye un fenómeno cultural que se aprende a través del proceso socializador.

Surge también una propuesta de transversalizar la gestión educativa en todos los espacios socializadores, lo cual lleva implícita la mejora continua de la educación y la formación integral del estudiantado para llevar a la concreción los fines educativos, respeto a los derechos humanos y detectar las necesidades y demandas locales de la realidad rural. Se plantea transformar estructuras para lograr sociedades más justas, solidarias y democráticas, promoviendo un ambiente social, económico y político que impulse la prosperidad y el bienestar colectivo.

Se repiensa un nuevo tipo de gerencia educativa menos dedicado a la burocracia administrativa y más centrado en la sana convivencia dentro de un clima de respeto, apoyo, comprensión y cooperación mutua. Esta es una tarea permanente desde el hogar y la escuela, inculcar valores con conciencia ecológica hacia una nueva ética hacia el ambiente y sus recursos, haciendo el camino necesario para la sustentabilidad del desarrollo económico y la preservación de la especie humana.

La concepción de educación para la paz se considera un proceso integral dirigido por los docentes para proporcionar competencias formativas para la sana convivencia y la promoción permanente en habilidades socioemocionales, convirtiendo a los sujetos en personas capaces de controlar sus emociones, mostrar empatía, comunicación asertiva y respeto a la diversidad cultural e intelectual.

Para transformar esta realidad, debe darse un cambio en el docente desde su práctica educativa, siendo un líder social y resiliente, capaz de coordinar y gestionar opciones para enfrentar los desafíos del medio rural. Debe motivar a la comunidad educativa para que tomen acciones y trabajen unidos, gestionando en equipos de trabajo y tomando decisiones que contribuyan a mejorar el entorno.

La gestión educativa en la construcción de la cultura de paz se refiere como un proceso sistemático que requiere tiempo, habilidades y aptitudes. Se visualiza como base estructural en el sistema educativo, garantizando el acceso, permanencia y calidad educativa, y motoriza una educación rural contextualizada, dando respuesta a las demandas sociales locales y fomentando la formación en valores sociales, el diálogo y la no violencia.

Se requiere la formación y acompañamiento al docente para evitar prácticas reproductoras del orden social establecido y estimular el pensamiento crítico. Reflexionar sobre el fenómeno, conocidos varios aspectos de las experiencias a través del lenguaje descriptivo, permite ver y entender la realidad del entorno, y construir puentes de alianza para la sana convivencia e inclusión social, con prioridad en zonas influenciadas por el conflicto armado.

REFERENCIAS

Delgado, C. (2011). Hacia un nuevo saber. La bioética en la revolución contemporánea del saber. Editorial Acuario, Ciudad de La Habana-Cuba.

Barros, D.; Lastre, G.; Gracia, E. y Ruiz, L., (2020). Cultura de paz y formación ciudadana como bases de la educación en Colombia. [Artículo en Línea]. Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp.11, 2020. Universidad del Zulia, Venezuela. Recuperado el 22 de diciembre de 2023 de https://www.redalyc.org/journal/279/27964922020/27964922020.pdf

Benavides, L. (2011). Gestión, liderazgo y valores en la administración de la unidad educativa "San Juan de Bucay" del Canton general Antonio Elizalde (Bucay) durante periodo 2011-2012. Universidad Técnica Particular de Loja: España.

Berger, P.; Luckmann, T. (2003). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu. ISBN 978-84-85043-11-8

Gallón, A., y Cardenal, K. (2020). La educación para la paz. Prácticas pedagógicas y Transversalidad desde la Identidad. Disponible en: https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/35688/2020KimmelCardenal.pdf?sequence=1

Galtung, J. (2003). Paz Positiva y Paz Negativa. Disponible en: https://restaurativa.org/personas-e-ideas/galtung-paz-positiva-y-paz-negativa/

González, M. y Zúñiga, R. (2021). Impacto del proyecto "La magia de convivir" en la gestión pacífica de conflictos dentro del ámbito educativo. MODULEMA. Revista Científica sobre Diversidad Cultural, 5, 74-93. http://dx.doi.org/10.30827/modulema.v5i0.21586

Hurtado y Toro (2007). Paradigmas y Métodos de Investigación en Tiempos de Cambios. Los Libros de EL Nacional. Edit. CECSA. Caracas-Venezuela.

Martínez, M. (2008). Epistemología y Metodología Cualitativa en la Ciencias Sociales: México, Editorial Trillas.

Mezher, T. Cuba, M. Calánchez, A., y Chavéz, K. (2012). La gestión educativa: proceso de transformación social. Educación en Contexto, Vol. II, N° Especial. I Jornadas de Investigación e Innovación Educativa. Disponible en: file:///C:/Users/Personal/AppData/Local/Temp/MicrosoftEdgeDownloads/0b0eab4a-d591-463a-b2d0-dbee15b9d1a9/Dialnet-LaGestionEducativa-6296673.pdf

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021)

Pereiro, M. (2022). Enfoque teórico de la violencia estructural, cultural y simbólica con respecto a la interpretación de la violencia en Colombia para el desarrollo de la ciudadanía. Recuperado de: http://hdl.handle.net/20.500.12010/31712.

Ramírez, L.., Amado, M., Chica, F., Salinas, J.., y Gómez, J. (2019). Reflexiones en torno a una pedagogía para la paz. Edición Kindle. Universidad Santo Tomás; 1er edición.

Rebolledo, H. Cano, M. y Camacho, H. (2020). Educar para la paz, perdón y reconciliación. Una experiencia desdelas pedagogías para la paz y la educación artística. [Revista en Línea]. PAIDEIA, No. 25. Universidad Sur colombiana / Facultad de Educación, 2020. Recuperado el 20 de diciembre de 2023 de https://www.researchgate.net/publication/347659375_Educar_para_la_paz_perdon_y_reconciliacion_Una_experiencia_desde_las_pedagogias_para_la_paz_y_la_educacion_artistica

Valdés, A, Coll, C. y Falsafi, L. (2016). Experiencias transformadoras que nos confieren identidad como aprendices: las experiencias clave de aprendizaje. University of Barcelona

PROMOCIÓN DE NORMAS DE CONVIVENCIA COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA GARANTIZAR ESPACIOS LIBRES DE VIOLENCIA, CON PERSPECTIVA TECNOLOGICA.

Raimundo Quijada
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
raimundoq73@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 546 - 554
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente artículo parte desde un enfoque humanista, afianzado en la formación en y para la vida, a través de la familia y comunidad como entes propulsores de principios y valores de convivencia, solidaridad, tolerancia y respeto. Vinculado a la tecnológica como herramienta influyente en el comportamiento del ser humano. Parte de revisión y análisis crítico de referencias teóricas y legales, puntualizando en normas de convivencias, estrategias pedagógicas, espacios libres de violencia, innovación tecnológica. Para la "formación de una conciencia crítica y transformadora" de Freire (1968), "La educación desde la complejidad tecnológica", de Morín (2019), sustentado en orientaciones y protocolo ministeriales (2024-2025) para "entender, prevenir y reducir la violencia entre pares en las instituciones educativas", Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, (LOPNNA), Defensorías Educativas, Constitución Nacional, Ley Orgánica de Educación propuesta de ley constitucional contra el odio, por la convivencia pacífica y la tolerancia, elementos bases para presentar desde la génesis la existencia del problema, y su posible resolución para promoción de las normas de convivencia como estrategia pedagógica para garantizar espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica en el liceo Francisco Isnardi, municipio Libertador Estado Sucre. Con metodología cualitativa y fenomenológica de Husserl (1962) como recurso para descubrir las relaciones vividas del ser humano. Los instrumentos, la observación y la entrevista semi estructurada, con criterios de Palella y M.(2017) como medio de indagación, dando como resultado, promoción de las normas de convivencia y espacios libres de violencia garantizando permanencia y prosecución estudiantil.

Palabras clave:
normas de convivencia, espacios libres de violencia, perspectiva tecnológica.

PROMOTING COEXISTENCE NORMS AS A PEDAGOGICAL STRATEGY TO ENSURE VIOLENCE-FREE SPACES, WITH A TECHNOLOGICAL PERSPECTIVE.

ABSTRACT

This article is based on a humanistic approach, anchored in education for and through life, via the family and community as drivers of coexistence principles and values such as solidarity, tolerance, and respect. It links these to technology as an influential tool in human behavior. It stems from a critical review and analysis of theoretical and legal references, focusing on coexistence norms, pedagogical strategies, violence-free spaces, and technological innovation. It draws on the "formation of a critical and transformative consciousness" by Freire (1968), and "Education from a technological complexity" by Morin (2019). The study is supported by ministerial guidelines and protocols (2024-2025) to "understand, prevent, and reduce violence among peers in educational institutions," the Comprehensive Protection of Children and Adolescents Law (LOPNNA), Educational Ombudsman's Offices, the National Constitution, the Organic Law on Education, and the proposed constitutional law against hatred, for peaceful

Key words:
coexistence norms, violence-free spaces, technological perspective.

coexistence and tolerance. These elements form the basis for presenting the problem's genesis and its possible resolution through the promotion of coexistence norms as a pedagogical strategy to ensure violence-free spaces, with a technological perspective, at the Francisco Isnardi High School, in the Libertador municipality, Sucre State. The research employs a qualitative and phenomenological methodology as a tool to uncover the lived relationships of human beings, as proposed by Husserl (1962). The instruments used were observation and a semi-structured interview, with criteria from Palella and M. (2017) as a means of inquiry, resulting in the promotion of coexistence norms and violence-free spaces, thereby guaranteeing student permanence and progression.

PROMOTION DES NORMES DE COEXISTENCE COMME STRATÉGIE PÉDAGOGIQUE POUR GARANTIR DES ESPACES SANS VIOLENCE, AVEC UNE PERSPECTIVE TECHNOLOGIQUE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
normes de coexistence, espaces sans violence, perspective technologique.

Le présent article s'appuie sur une approche humaniste, axée sur la formation dans et pour la vie, à travers la famille et la communauté en tant qu'entités motrices des principes et valeurs de coexistence, de solidarité, de tolérance et de respect. Il est lié à la technologie comme outil influent sur le comportement humain. Il découle d'une révision et d'une analyse critique de références théoriques et légales, en insistant sur les normes de coexistence, les stratégies pédagogiques, les espaces sans violence et l'innovation technologique. Il se fonde sur la « formation d'une conscience critique et transformatrice » de Freire (1968), et « L'éducation depuis la complexité technologique » de Morin (2019), en se basant sur les orientations et protocoles ministériels (2024-2025) visant à « comprendre, prévenir et réduire la violence entre pairs dans les institutions éducatives », la Loi de Protection Intégrale des Enfants et Adolescents (LOPNNA), les Défenseurs de l'Éducation, la Constitution Nationale, la Loi Organique de l'Éducation et la proposition de loi constitutionnelle contre la haine, pour la coexistence pacifique et la tolérance. Ces éléments constituent la base pour présenter la genèse du problème et sa résolution possible à travers la promotion des normes de coexistence comme stratégie pédagogique pour garantir des espaces sans violence, avec une perspective technologique, au lycée Francisco Isnardi, municipalité de Libertador, État de Sucre. La méthodologie qualitative et phénoménologique de Husserl (1962) a été utilisée comme ressource pour découvrir les relations vécues de l'être humain. Les instruments d'enquête étaient l'observation et l'entretien semi-structuré, basés sur les critères de Palella et M. (2017), ce qui a permis de promouvoir les normes de coexistence et des espaces sans violence, garantissant ainsi la permanence et la poursuite des études des élèves.

I. INTRODUCCIÓN

El presente artículo, se basa en el estudio sistemático para analizar e interpretar de forma critica los sustentos teóricos y legales que regulan las normas de convivencia escolar, con el propósito de actualizar y aplicar estrategias pedagógicas que garanticen espacios libres de violencia, desde la perspectiva tecnológica como herramienta innovadora dentro del contexto del liceo Francisco Isnardi del Municipio Libertador Estado Sucre. Cuya intencionalidad es garantizar la permanencia escolar, a través de la prevención del acoso escolar y la intervención oportuna de los actores socioeducativos para desarrollar acciones mancomunadas para la protección, cumplimiento y garantía de los derechos humanos, la formación tecnológica como estrategias pedagógicas que promueva la comunicación afectiva, la convivencia pacífica, el

respeto, la resolución no violenta de conflictos, ofreciendo ambientes escolares agradables, armónico, donde se practique valores de compañerismo, cooperación, integración y realce de la esencia humana, como forma de convivencia y precursores de paz.

En atención a este interés, se hace necesario volcar la mirada hacia la sociedad actual, una sociedad tecnológica, que ubica al hombre como epicentro de interés colectivo, con características físicas y espiritual, que requiere del conocimiento y del amor por el ambiente y su semejantes, en palabras de Morín (2019.P.182) "Abordan la complejidad del conocimiento, la necesidad de la empatía y la conciencia de la interconexión global, formado para el trabajo productivo y colectivo", estas ideas permiten contextualizar el presente artículo, porque se requiere entender la complejidad del conocimiento y la interdisciplinaridad pedagógica para validar las normas de convivencia escolar, partiendo que estas se construyen mediante teorías y sustentos legales, cuyas acciones van dirigidas hacia la dignidad y protección integral del ser humano, cuyo aspecto surge de la necesidad de ejercer valores de empatía, de cooperación, de trabajo cooperativo, de comunicación asertiva y participación protagónica, y por lógica vincular los conocimientos con la innovación tecnológica implica estar abierto a la transformaciones y adaptaciones curriculares a los nuevos tiempos.

De allí, surge el papel de la educación como espacio para formar desde la conciencia, expresada a través de actitudes, comportamientos, conocimientos y habilidades para expresar y producir nuevos conocimientos, adaptados a la era tecnológica. Para decirlo en palabras de Morín (2019.P.11), "La emergencia de una enseñanza educativa que no posea como significado la transmisión de conocimientos, sino asumirla y practicarla como cultura que permita comprender nuestra condición humana y ayudarlos a vivir" .Es preciso entonces, la revisión del accionar pedagógico, de la organización y planificación de estrategias pedagógicas, selección y utilidad de recursos tecnológicos de acceder a la información para construir el conocimiento.

Sin embargo, cuando se profundiza el proceso educativo en su hacer, se percibe que su práctica es distinta al enunciado anteriormente, ya que se continua con prácticas repetitivas y simplificarías, reduccionista y mecanicista, limitando la comprensión y originalidad de los estudiantes, el currículo escolar está fragmentado, los aprendizajes son evaluados de forma cuantitativos y no cualitativos, la implementación de los recursos didácticos no están acorde a la era tecnológica, presentando una disociación entre estos y la realidad social, de igual modo, la convivencia escolar se ve afectada ya que las normas de convivencias están preestablecidas diferenciadas con la naturaleza del conocimiento y su relación con la tecnología de información y comunicación.

Aunado a esto, las conductas de irrespeto e indisciplina que afectan significativamente la convivencia y el rendimiento académico de los estudiantes; por lo que se ve necesario buscar alternativas e innovar las estrategias para establecer un clima escolar armonioso y agradable, donde los estudiantes ejerzan sus derechos y deberes, practiquen valores de amistad, solidaridad y participen de manera independiente y colectiva, en pro de lograr las competencias cognitivas y afectivas propias de la etapa adolescencia. En consecuencia, este problema afecta psicológicamente a los estudiantes, docentes con repercusión en la comunidad, causando graves trastornos que actúan negativamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje, ocasionando en muchos casos la deserción escolar y el bajo rendimiento académico, la interacción entre estudiantes y profesores, la falta de tolerancia frente a situaciones interpersonales, la imposición de sobrenombres, agresiones verbales y gestuales, trayendo como consecuencia la desvalorización del ser humano.

En tal sentido, para darle carácter científico, innovador y crítico, se apoya en teoría del enfoque humanista transformador, la educación desde el contexto de la complejidad tecnológica e interacción social, resaltado por pedagogos como Paulo Freire, Edgar Morín, Hannah Arendt, al igual que orientaciones y reglamentos legales contemplados en el sistema rector nacional para la Protección Integral de Niños, Niñas y Adolescentes, (LOPNNA),Defensorías Educativas, Constitución Nacional, la Ley Orgánica de Educación propuesta de ley constitucional contra el odio, por la convivencia pacífica y la tolerancia. Todo este repertorio teórico y legal sin duda alguna son elementos constitutivos para replantear las bases de acción para el abordaje sistemático y crítico sobre la aplicabilidad de las normas de convivencia en los recitos educativos, garantizando de esta forma espacios libres de violencia, de asumir el reto de reconocernos como individuos complejos, y de comprender que la enseñanza educativa requiere de nuevos conceptos de nuevas estrategias conjugadas en tiempo y espacio como perspectiva de innovación y tecnología.

Desde estas reflexiones, parte el diagnóstico del presente artículo, justificado mediante el enfoque cualitativo centrado en el método fenomenológico orientado por Edmundo Husserl (1992), como quía metodológica para contextualizar y desarrollar las acciones pertinentes para el logro del objetivo planteado, haciendo uso de los instrumentos de la observación directa y la entrevista semi estructurada como paso para indagar a los sujetos claves de la investigación, en este caso a estudiantes, docentes y representantes del liceo "Francisco Isnardi" considerando este camino metodológico porque valora la cotidianidad y contribuye a interpretar las acciones, analizando las cualidades de la experiencia como herramienta para construir conocimiento científico.

Durante la ejecución de la investigación se tiene planificado unas series de actividades diseñadas en un plan de trabajo que va a permitir ir dando respuestas a las siguientes interrogantes: ¿Cómo promover las normas de convivencia, que garanticen espacios libres de violencia en el Liceo "Francisco Isnardi" de Tunapuy Municipio Libertador Estado Sucre? ¿Qué mecanismos se puede implementar para revisar y actualizar las normas de convivencia en el liceo Francisco Isnardi del Municipio Libertador Estado Sucre? ¿Que estrategias pedagógicas se pueden desarrollar para garantizar espacios libre de violencia en el liceo Francisco Isnardi del Municipio Libertador Estado Sucre? ¿Que medios se pueden utilizar para denunciar situaciones de acoso o violencia escolar en el liceo Francisco Isnardi del Municipio Libertador Estado Sucre? Para dar respuesta a estas interrogantes, a continuación, se plantean los siguientes propósitos:

Propósito general:

Promover las Normas de Convivencia como estrategia pedagógica, que garanticen espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica en el Liceo "Francisco Isnardi" de Tunapuy Municipio Libertador Estado Sucre.

Propósito específico.

1. ¿Diagnosticar los mecanismos implementados para revisar, actualizar y promover las normas de convivencia como estrategia pedagógica, que garanticen espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica en el liceo Francisco Isnardi del municipio libertador estado sucre?
2. Analizar los basamentos legales y teóricos que promueven las Normas de Convivencia como estrategia pedagógica, para garantizar espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica en el Liceo "Francisco Isnardi" de Tunapuy Municipio Libertador Estado Sucre.
3. Desarrollar un plan de acción para Promover las Normas de Convivencia como estrategia pedagógica, que garanticen espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica en el Liceo "Francisco Isnardi" de Tunapuy Municipio Libertador Estado Sucre.

Planteado desde esta visión, su importancia radica en la comprensión y desarrollo del pensamiento complejo para comprender, analizar y reflexionar sobre teorías y sustentos legales para crear e implementar estrategias pedagógicas que induzcan a reconocer la importancia que tienen las normas de convivencia en los recintos educativos, de la influencia que abarca la incertidumbre del conocimiento de la innovación tecnológica, como herramienta pedagógica que motiva la curiosidad y creatividad del estudiante, como medio para canalizar y fortalecer emociones generando confianza en sí mismos, con los padres y responsables, bajo un clima escolar libre de violencia y como instrumento para estructural y difundir las normas de convivencia y prevenir el acoso escolar.

II. CONTEXTUALIZACIÓN TEÓRICA

Para iniciar este contexto teórico, se tomarán como referencias estudios basados en normas de convivencia, estrategias pedagógicas para brindar espacios libres de violencia, desde la perspectiva de la innovación tecnológica para garantizar la permanencia en los centros educativos. Citando los siguientes trabajos, que aportan una base sólida y empírica a la discusión.

Briceño (2021), en su trabajo de grado titulado Estrategia Pedagógica mediada por las TIC para la apropiación del manual de convivencia en una institución educativa distrital de Bogotá, documentó la implementación de una estrategia innovadora con el objetivo de abordar los problemas de convivencia. En el colegio Ofelia Uribe de Acosta, en la localidad de Usme, se evidenciaban graves problemas como la agresión física y verbal, el bullying y ciberbullying, el consumo de sustancias psicoactivas y conflictos

personales. Ante esta situación, Briceño diseñó una intervención pedagógica que empleó una metodología mixta, combinando la investigación cualitativa y cuantitativa con el método de investigación-acción-participación, lo que permitió una comprensión profunda de las dinámicas escolares mientras se aplicaban soluciones de manera colaborativa.

La propuesta, al involucrar a todos los miembros de la comunidad educativa, desde estudiantes hasta directivos, se centró en la apropiación activa del manual de convivencia. Este enfoque holístico incluyó la capacitación a padres y docentes a través de presentaciones detalladas sobre las situaciones Tipo I, II y III, y los protocolos de actuación asociados, lo que fortaleció la respuesta institucional. De manera simultánea, los estudiantes participaron de forma activa y propositiva en la resolución de problemas a través del gobierno de aula, las mesas de negociación y un taller práctico, lo que les permitió internalizar las normas de manera vivencial. Un componente central de la propuesta fue la creación de un ambiente virtual de aprendizaje (AVA), que, a través de un aula virtual, presentó cuatro retos temáticos. El uso de herramientas tecnológicas en estos retos facilitó el fortalecimiento de las competencias ciudadanas y de convivencia, demostrando que la integración de las TIC puede ser un catalizador para la transformación del clima escolar. La respuesta positiva de los estudiantes valida la premisa de que las metodologías innovadoras y tecnológicas son cruciales para el aprendizaje de las normativas sociales.

En este mismo orden, se cita el trabajo de Paiva y Crespo (2020), titulado Convivencia escolar y TIC. Su investigación aborda la convivencia escolar como un tema central para mejorar la sociabilidad y el rendimiento académico. Los autores identificaron la necesidad de encontrar estrategias que mitigaran las problemáticas recurrentes en las instituciones, optando por combinar las habilidades para la vida propuestas por la Organización Mundial de la Salud (OMS) con las Tecnologías de la Información y las Comunicaciones (TIC). Implementaron un curso virtual sobre estas habilidades en la plataforma "mil aulas", lo que permitió a los estudiantes entender su significado y beneficios en un contexto de pandemia, donde la socialización presencial estaba limitada. El curso generó un impacto positivo y mejoró la socialización de los estudiantes, volviéndolos más receptivos, empáticos y con una mejor comunicación asertiva. Este estudio demuestra que las herramientas digitales pueden ser utilizadas para cerrar la brecha de la interacción social en momentos de crisis, fortaleciendo la capacidad de los estudiantes para relacionarse de manera sana y productiva.

De igual forma, se considera el trabajo de Bentti (2019), titulado Estrategias pedagógicas para la educación de valores en el contexto de media general en la comunidad rural de Gervasio Rubio, Maturín Venezuela. La investigación de Bentti aborda el desafío que enfrentan las instituciones educativas, especialmente aquellas que forman adolescentes, para sensibilizar sobre las problemáticas de conducta y consolidar una cultura social más armoniosa. El autor observó una relación disarmónica entre la comunidad escolar y su entorno, lo que evidenció la necesidad de replantear la asignatura de orientación a través de la integración de las TIC. El estudio se enmarcó en una modalidad descriptiva de campo con diseño no experimental, utilizando encuestas para describir las estrategias usadas en la enseñanza de la asignatura. Los resultados, si bien revelaron que los docentes se limitaban en el uso de las TIC por la escasez de equipos y la falta de capacitación, también destacaron el potencial de estas tecnologías para alcanzar mayores objetivos de aprendizaje y fomentar una experiencia formativa más efectiva, estimulante y acorde con las tendencias pedagógicas actuales. Este trabajo subraya la importancia de la infraestructura y la formación docente como prerrequisitos esenciales para una implementación exitosa de la tecnología en la educación de valores.

A partir de este marco, es crucial comprender cómo los esfuerzos por diseñar estrategias pedagógicas en sintonía con la innovación tecnológica se han materializado en el contexto legal, específicamente en Venezuela. Los preceptos constitucionales y legales, como la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2009), la Ley Orgánica de Protección de los Derechos de los Niños, Niñas y Adolescentes (LOPNNA), y la Ley Orgánica anti-bullying, acoso y violencia escolar, entre otros, actúan como pilares de un sistema integral de protección. Estas leyes no solo resguardan los derechos de los adolescentes, sino que también establecen sanciones para quienes cometan delitos vinculados al acoso escolar. La integración de este sistema de orientaciones en el pensum educativo es fundamental para formar al estudiantado en sus deberes y derechos, lo que previene la vulneración de los mismos y contribuye a un ambiente escolar más seguro y adecuado. La articulación del ejercicio docente con estas normas permite una detec-

ción temprana y una respuesta efectiva ante los actos de acoso escolar.

Sustentos conceptuales

Para construir las bases teóricas de la investigación, se tomará en consideración la voz de autores clave que conceptualizan la convivencia escolar y el impacto de la tecnología. Pérez (2002: p. 16), por ejemplo, conceptualiza la convivencia escolar como la acción de vivir en compañía de otras personas dentro del contexto escolar de una manera pacífica y armónica. Esta definición va más allá de la mera coexistencia; se refiere al conjunto de relaciones que se establecen entre todos los miembros de la comunidad educativa, las cuales deben estar enfocadas en el logro de objetivos pedagógicos y en el desarrollo integral de cada individuo. El concepto de convivencia, por tanto, es un factor de suma importancia para el logro de los aprendizajes, ya que valora de manera integral los aspectos del entorno social, incluyendo lo cultural y, sobre todo, el aspecto afectivo de cada individuo, lo que le permite relacionarse con su entorno y con sus semejantes de forma positiva e integradora. En este sentido, la educación, tanto formal como informal, se convierte en una fuente fundamental para el desarrollo de valores, actitudes y habilidades que sostienen modelos de convivencia pacíficos.

En este mismo orden de ideas, Morejón (2021: p. 4) afirma que, a la par del desarrollo alcanzado por la ciencia y la tecnología, se han introducido en el contexto educativo los avances tecnológicos, adecuándolos a las nuevas condiciones de aprendizaje. Se han insertado softwares educativos en el proceso de enseñanza como estrategias pedagógicas para elevar la calidad en la formación de las nuevas generaciones, gracias a sus numerosas potencialidades. Este autor enfatiza la necesidad de una continua preparación de los docentes para desarrollar una educación que utilice los medios tecnológicos de manera efectiva.

No obstante, a pesar de que las nuevas tecnologías abren un abanico de estrategias didácticas para los docentes, también es cierto que pueden abrir la puerta al acoso y la ridiculización bajo el amparo del anonimato. La tecnología, si el estudiante no está formado en valores, puede convertirse en una "caja de Pandora", un instrumento con el potencial de causar daño a otros o de exponer al propio individuo a una red maliciosa. Esta dualidad del fenómeno tecnológico exige a las instituciones educativas una respuesta proactiva. Para eliminar las situaciones conflictivas en los centros, estos deben establecer procedimientos correctores claros a través de su propio reglamento de convivencia. Es crucial que las escuelas sepan adelantarse a los problemas y, desde un planteamiento proactivo, trabajen en positivo la convivencia, identificando los objetivos a conseguir, las habilidades a desarrollar y los valores morales necesarios que se deben fomentar en los estudiantes para asegurar una convivencia sana y segura. La tecnología, vista desde esta perspectiva, debe ser un medio para la formación integral y no un fin en sí mismo.

III. SUSTENTO METODOLÓGICO

Este artículo se suscribe en el enfoque cualitativo-fenomenológico, el cual fue seleccionado con la intencionalidad de permitir la participación activa de los estudiantes en la investigación. Este diseño busca desarrollar en ellos un sentido crítico y autocrítico en relación a la promoción de las normas de convivencia, entendida como una estrategia pedagógica para garantizar espacios libres de violencia en el liceo "Francisco Isnardi".

En este sentido, la investigación cualitativa y fenomenológica es considerada, según Pérez (2021: p. 151), como "un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida". En este proceso, las decisiones sobre lo investigable se toman directamente en el campo de estudio. El enfoque fenomenológico es particularmente relevante porque su objetivo es "descubrir lo que subyace a las formas a través de las cuales convencionalmente las personas describen su experiencia desde las estructuras que las conforman". En línea con este aporte, se adopta esta metodología porque permite involucrar de manera dinámica y directa a los estudiantes, docentes y a la comunidad en general, en la búsqueda colectiva de posibles acciones que promuevan las normas de convivencia. Además, se enfatiza el uso de herramientas tecnológicas para la prevención del acoso escolar en el contexto del liceo.

Para capturar la riqueza de las experiencias vividas, el estudio utilizó el método fenomenológico, cuyo foco es desvelar las esencias de significado de las vivencias de los informantes clave. Como técnica de investigación, se aplicó la entrevista semiestructurada, cuyo propósito, según Kvale (2019), es lograr "descripciones

del mundo vivido" por los informantes clave. La intención de este instrumento fue obtener expresiones genuinas del colectivo investigado en relación con la problemática de la convivencia escolar. Para organizar y analizar la información obtenida, se procedió a una descripción general a partir de la organización de categorías emergentes. De acuerdo con Leal (2018: p. 8), esta técnica es una forma de "tener acceso a la vivencia o marco fenoménico" de los informantes clave.

IV. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la investigación se presentan en base a la información obtenida, la cual fue analizada siguiendo rigurosamente el

método fenomenológico, tal como se ha descrito en la sección anterior. Este proceso se estructuró en etapas, pasos, momentos y tipos de reducciones fenomenológicas, siguiendo las directrices de Martínez (2021). La primera de estas etapas, denominada

Etapa Previa, se centró en la clarificación de los presupuestos, los cuales sirvieron como puntos de partida para el desarrollo de la investigación y la interpretación de los hallazgos.

Los presupuestos fundamentales que guiaron el estudio fueron los siguientes:

- La promoción de las normas de convivencia: Se parte de la premisa de que es vital comprender el nivel de responsabilidad que implica convivir con personas que experimentan diferentes momentos emocionales y tienen caracteres distintos.
- El proceso de vivencia individual: Se reconoce que la experiencia de cada estudiante es particular y genera cambios significativos que inciden directamente en la valoración que tiene de sí mismo y en su relación con los demás.
- Los desafíos de la era tecnológica: Se asume que las situaciones vivenciadas por los estudiantes los colocan en momentos cruciales que requieren una preparación específica para afrontar los desafíos de la era tecnológica.

Durante esta etapa, se llevaron a cabo actividades planificadas para escenificar situaciones de conflicto, lo que permitió observar de manera directa las conductas y posturas de los estudiantes. A través de la intervención con las alternativas tecnológicas propuestas, se evidenció un cambio notable en la postura de los participantes, orientándose hacia una sana convivencia. De igual forma, se direccionaron acciones socioculturales propias de la comunidad con el fin de elevar el acervo cultural, utilizando herramientas tecnológicas como el video beam y la computadora.

Para lograr una construcción multidimensional del fenómeno estudiado, se realizó un reconocimiento exhaustivo del contexto institucional. Esto se logró a través de la aplicación de la entrevista semiestructurada a los integrantes de la comunidad educativa, incluyendo alumnos, docentes, directivos, padres y representantes. Esta técnica permitió contemplar y articular los diferentes puntos de vista, proporcionando un fundamento sólido para comprender las formas de relación interpersonal como la base de la convivencia social en el liceo. La triangulación de la observación, las actividades de intervención y las entrevistas permitió obtener un diagnóstico ajustado a las exigencias de la sociedad y a la realidad específica de la institución, reflejando un proceso riguroso y sistemático de indagación.

V. CONCLUSIONES

El estudio, en su conjunto, ha utilizado la observación como un instrumento fundamental para valorar el contexto real de la problemática educativa. A través de este proceso, el autor se convirtió en un protagonista activo, realizando una interpretación crítica de la información recolectada. Este enfoque permitió identificar puntos y aspectos relevantes que condujeron a un diagnóstico ajustado a las exigencias de la sociedad y a la realidad específica del liceo.

Para lograr una participación óptima de los estudiantes, se implementaron diversas estrategias pedagógicas. Se les brindaron talleres, charlas, foros y debates teórico-prácticos sobre el uso de las TIC. Estas actividades se diseñaron no solo para el aprendizaje conceptual, sino para que los estudiantes innovaran y desarrollaran activamente las normas de convivencia en los espacios educativos del liceo "Francisco Isnardi".

La investigación realizó una exploración exhaustiva para diagnosticar las características de la problemática en relación con la promoción de las normas de convivencia. Esta exploración se basó en el uso de las tecnologías como una herramienta pedagógica para garantizar espacios libres de violencia. El estudio, centrado en el Li-

ceo “Francisco Isnardi” y con repercusión en la comunidad, se sustentó en un proceso de recolección de información responsable, organizada e integrada.

Seguidamente, se inició el análisis de la información recopilada mediante una encuesta con preguntas cerradas, aplicada a un grupo de 10 estudiantes. El propósito de este instrumento fue explorar las diversas formas de interacción directa entre los estudiantes y obtener información cualitativa sobre su postura, así como la de los docentes y la comunidad en general, respecto al conocimiento que tienen sobre las normas de convivencia, los espacios libres de violencia y el acoso escolar. Se evaluó, además, la influencia de la tecnología en los aspectos cognitivos y emocionales, con la finalidad de promover una cultura libre de violencia y amante de la paz. Este proceso de análisis permitió validar la premisa de que la integración de la tecnología en la educación puede ser un factor clave para fomentar una convivencia armónica y respetuosa.

Para lograr el planteamiento se hace necesario diseñar y ejecutar el siguiente Plan de acción:

Propósitos Específicos	*Actividad.*	*Recursos*	*Responsables*	*Fecha*
Diagnosticar las alternativas tecnológicas que se le ofrece a los estudiantes, para apropiar el conocimientos, a través de las normas de convivencia dentro y fuera del liceo.	*Revisar los equipos tecnológicos con los que cuenta la institución y la comunidad.* *Elaborar un informe descriptivo sobre el estado funcional de las computadoras que se encuentran en la institución.*	*Lápiz, papel, marcadores.*	*Investigador.* *Director, estudiantes.*	*20/ 03/2025* *Al* *30/03/2025*
Formación permanente, para revisar, actualizar y promover las normas de convivencia como estrategia pedagógica, que garanticen espacios libres de violencia, con perspectiva tecnológica.	*Lecturas bibliográficas, reuniones y asambleas de intercambios, círculos de estudios, mesas de trabajos.* *Analizar, consultar y discutir los acuerdos de convivencia institucional y comunitaria.*	*Video bid Computadoras, películas ilustradas sobre uso de las tics*	*Investigador.* *Director, estudiantes, consejero educativo*	*16/04/2025* *Al 25/04/2023*
Ejecutar actividades pedagógicas para hacer uso racional de la tecnología. *Discutir los basamentos legales sobre convivencia escolar.*	*. Socializar los basamentos legales para abordar las normas de convivencia, a través de las tecnologías* *Realizar visita a los entes municipal del consejo de protección derechos y deberes del niño, niña y adolescentes*	*Bideobid* *Orientaciones legales y pedagógicas sobre las normas de convivencias, uso de las tics en el entorno escolar.*	*Investigador.* *Director, estudiantes, consejero educativo.*	*04/05/2023* *Al* *16/05/2023*
Motivar a la triada educativa a realizar campañas de inducción sobre derechos, deberes y corresponsabilidad socioeducativa	*Realizar visita a los entes municipal del consejo de protección derechos y deberes del niño, niña y adolescentes*	*Documento orientador sobre comunidades educativas.*	*Investigador, estudiantes, docentes y representante del consejo de protección local.*	*20/05/2023* *Al 22/05/2023*
Organizar actividades deportivas, culturales, recreativas, conservacionistas que faciliten y motiven la integración tanto de la comunidad como de la institución, por una sana convivencia.	*Involucrar al colectivo institucional en el desarrollo de las actividades planificadas para formarlos en valores de solidaridad y respeto por los demás.*	*Documentos orientador sobre convivencia y participación comunitaria*	*Investigador, estudiantes, docentes y representante del consejo de protección local*	*10/06/2023*
Difundir a través de las redes sociales las normas de convivencia escolar y social.	*Organizar a la comunidad estudiantil para socializar e interactuar los avances y logros de la propuesta planteada.*	*Computadoras, video bid.*	*Investigador, estudiantes, docentes y representante del consejo de protección local*	*28/06/2023*

REFERENCIAS

Bentti A. (2019), trabajo de grado titulado, Estrategias tecnologías de la información y de la comunicación utilizadas para la educación de valores en el contexto de media general venezolana. 1 era. Edición colección Bolivariana

Briceño J (2021), Trabajo de grado presentado para optar al Título de Especialización en Informática para el Aprendizaje en Red, titulado Estrategia Pedagógica mediada por las tic para la apropiación del manual de convivencia en una institución educativa distrital de Bogotá.

Fernández, C. (2021). Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional. Propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática. Lima.

Friere, Paulo (1975a). Humanista y Liberaría, Pedagogía del Oprimido. Madrid. Editorial Siglo XXI. ISBN978832301841. http://img28.xooimage.com/files/b/d/9/la-educaci-n-como.libertad-1ff07ed.pdf.

Hannah Arendt (1998) [1958]. La condición humana (Segunda edición). University of Chicago Press . ISBN 978-0-226-92457-1.

Husserl. H. (1962). Ideas Relativas a Una Fenomenología Pura. México:
Fondo de Cultura Económica

Husserl, E. (1992). Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Madrid: FCE. [Links]

Instituto Autónomo Consejo Nacional de Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes Portal oficial: http://www.idena.gob.ve

Kvale, S. (2011). Interviews an Introduction to Qualitative. Research Interviewing: Sage.

LLECE/UNESCO (2024).Informe sobre los resultados de la consulta de la III Consulta de logros de aprendizajes y factores asociados en estudiantes de media general y técnica, realizada por el Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana. Caracas –Venezuela.

Ministerio Popular Para la Educación. Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana.(abril 2024). Reflexiones en el marco de los procesos de medición de calidad educativa hacia el ERCE 2025.

Milano D. (2021), en su investigación titulada Convivencia, figuras de la alteridad y biopoder de las tics. Editorial Fontus. Cumana Estado Sucre Venezuela.

Morín. E. (1999). Introducción al Pensamiento Complejo. (M. Pakman, Trad.). Barcelona, España: (Trabajo Original publicado en 1990).

Palella. S. y Martins. F. (2017). Metodología de la Investigación Cuantitativa. 6ta. Ed. Fondo. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – FEDUPEL editores.

Paiva y Crespo (2020). Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional. Propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática. Lima.

Prieto, L. (2007). El humanismo democrático y la educación. Caracas: Fondo Editorial IPASME.

UNICEF, Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo, Panamá, Cepal y Unicef, 2011. En: http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf.

UPEL (2016) Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

USO E INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL LICEO "BERNARDO BERMUDEZ" MUNICIPIO LIBERTADOR ESTADO SUCRE.

Yayicsia Fernández.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rumary.marquez04@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 555 - 566
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La concepción educativa ha transcendido en espacio y tiempo, concatenando con la personalidad del ser humano; siendo la ciencia y la tecnológica médula para garantizar conocimiento y habilidades sociales; en tal sentido, se proponer un plan estratégico pedagógico que permita en los estudiantes del liceo Bernardo Bermúdez, utilizar las herramientas tecnológicas y su incidencia en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, contribuyendo con la integración del pensamiento y los sentimientos. Aportes teóricos de José Martí (1892. p.281), "Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos". Ejes de la educación humanista de Paulo Freire (1996). Gadamer (Op. cit.:p.39). "la formación es algo más elevado y mas interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento...sensibilidad y carácter", con énfasis en la visión del .pensamiento computacional de (Wing 2006). Metodología del paradigma cualitativo,(Manual UPEL 2025),investigación interpretativo y reflexivo critico, bajo la modalidad de proyecto factible, considerando las percepciones de informantes claves, en entrevistas cualitativa y observación directa, interpretada por técnica de análisis de contenido. Resultando la importancia de converger los contenidos curriculares con las ciencias humanas como canal para fortalecer habilidades y crear actitudes, pensamiento crítico. Morín (1999, p.48.) "una enseñanza que sin duda, habría estar basado en un continuo aprendizaje para la vida, para sus transformaciones, sus incertidumbres, sus errores y sus ilusiones". Promoviendo nuevas estrategias para razonar, crear, enfrentar y resolver problemas, por medio del pensamiento computacional.

Palabras clave:
área de inglés, educación inicial, tecnologías de aprendizaje y conocimiento .

STRENGTHENING ENGLISH LANGUAGE TEACHING IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION THROUGH LEARNING AND KNOWLEDGE TECHNOLOGIES (TAC).

ABSTRACT

The article presented below addresses the problem identified in the Private Educational Unit (P.E.U.) "Mi Ángel Cassiel", located in the Guatire parish, Zamora municipality, Miranda state, where it is evident that teachers of the foreign language area (English) do not integrate Learning and Knowledge Technologies (TAC) in the development of their pedagogical activities. This situation limits the didactic potential and innovation in the language teaching-learning process, restricting the development of essential communicative competencies in students. Based on this diagnosis, it is proposed as a general purpose of the research: To strengthen the teaching of English in Initial Education through learning and knowledge technologies (TAC) in the English teachers of the Private Educational Unit (U.E.P.) "Mi Ángel Cassiel",. From

Key words:
early education, english area, learning technologies and knowledge.

the methodological perspective, the research is framed in the socio-critical paradigm, in the qualitative approach, and is based on the Participatory Action Research method (IPR), which allows a direct and reflective intervention on teaching practice. The research process will be organized in four fundamental moments: (1) initial reflection, (2) planning of the intervention, (3) execution of the action plan, and (4) final reflection. As information collection and analysis techniques, the semi-structured interview applied to three (3) teachers of the area will be used, through the interview script and content analysis. Among the conclusions that were asked to be reached, the inclusion of TAC in the educational field, especially in the teaching of English, represents a paradigmatic change necessary to transform traditional practices and respond to the demands of a globalized society. Their incorporation not only strengthens teaching digital competence, but also empowers students, providing them with tools to interact in an increasingly interconnected and technologically mediated.

RENFORCER L'ENSEIGNEMENT DE L'ANGLAIS DANS L'ÉDUCATION DE LA PETITE ENFANCE GRÂCE AUX TECHNOLOGIES D'APPRENTISSAGE ET DE CONNAISSANCE (TAC).

RÉSUMÉ

Mot clefes: *anglais, éducation de la petite enfance, technologies d'apprentissage et domaine de la connaissance*

L'article ci-dessous aborde les problèmes identifiés au sein de l'Unité d'Enseignement Privée (UEP) « Mi Ángel Cassiel », située dans la paroisse de Guatire, municipalité de Zamora, État de Miranda. Il est évident que les enseignants d'anglais n'intègrent pas les Technologies de l'Apprentissage et de la Connaissance (TAC) dans leurs activités pédagogiques. Cette situation limite le potentiel didactique et l'innovation du processus d'enseignement-apprentissage des langues, freinant le développement des compétences communicatives essentielles des élèves. Partant de ce diagnostic, l'objectif général de la recherche est de renforcer l'enseignement de l'anglais en petite enfance grâce aux TAC chez les enseignants d'anglais de l'Unité d'Enseignement Privée (UEP) « Mi Ángel Cassiel ». D'un point de vue méthodologique, la recherche s'inscrit dans le paradigme sociocritique, dans une approche qualitative et s'appuie sur la méthode de Recherche-Action Participative (RAP), qui permet une intervention directe et réflexive sur les pratiques pédagogiques. Le processus de recherche s'articulera autour de quatre étapes fondamentales : (1) la réflexion initiale, (2) la planification de l'intervention, (3) l'exécution du plan d'action et (4) la réflexion finale. La collecte et l'analyse des informations se feront par un entretien semi-structuré avec trois (3) enseignants de la région, à travers l'analyse du scénario et du contenu. Parmi les conclusions demandées, l'intégration des TIC dans l'éducation, notamment dans l'enseignement de l'anglais, se distingue. Il s'agit d'un changement de paradigme nécessaire pour transformer les pratiques traditionnelles et répondre aux exigences d'une société mondialisée. Son intégration renforce non seulement les compétences numériques des enseignants, mais aussi l'autonomie des élèves, en leur fournissant des outils pour interagir dans un monde de plus en plus interconnecté et médiatisé par les technologies.

I. INTRODUCCIÓN

La enseñanza del inglés como lengua extranjera en la actualidad se presenta como una necesidad ineludible para el desarrollo integral del individuo en contextos personales, académicos y profesionales. El dominio de este idioma no solo amplía las posibilidades de interacción intercultural, sino que también facilita el acceso a una vasta cantidad de información y recursos disponibles globalmente. Asimismo, representa una ventaja competitiva en el ámbito laboral y académico. En este sentido, es imprescindible que la enseñanza

del inglés esté liderada por docentes con un alto grado de compromiso y preparación, capaces de transmitir tanto las competencias lingüísticas como los elementos culturales del idioma, con miras a una formación integral del estudiante.

De acuerdo con Manga (2016), la enseñanza de lenguas extranjeras debe privilegiar la práctica comunicativa por encima del enfoque exclusivamente gramatical o memorístico. Esto implica fomentar el desarrollo de habilidades orales, escritas, auditivas e interactivas, que permitan a los estudiantes desenvolverse con soltura en contextos reales. En esa misma línea, la incorporación de estrategias didácticas basadas en actividades lúdicas y motivadoras, junto con el reconocimiento de la diversidad cultural presente en el aula, favorece un aprendizaje significativo y promueve la interculturalidad como eje transversal en la enseñanza de idiomas.

En este contexto, las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) emergen como herramientas clave para innovar en los procesos pedagógicos. Como señala Ocaña (2013), su implementación efectiva depende no solo de la disponibilidad de los recursos tecnológicos, sino también de la actitud, la preparación y la disposición de docentes y estudiantes frente a su uso. La integración de las TAC en la enseñanza del inglés permite crear ambientes de aprendizaje más dinámicos, interactivos y personalizados, incrementando la motivación del estudiantado y promoviendo un aprendizaje activo. Además, ofrece acceso constante a materiales auténticos y diversos, como videos, canciones, artículos, podcasts, libros electrónicos, que enriquecen la experiencia lingüística y cultural. Este acceso constante permite a los estudiantes sumergirse en el idioma de manera natural, enriqueciendo su experiencia educativa y facilitando un mejor entendimiento cultural.

Por su parte, Castellanos et al. (2018) considera que la tecnología ha permeado todos los aspectos de nuestra vida cotidiana, desde el ámbito profesional hasta el del entretenimiento, lo que exige una revisión de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el contexto educativo. En este sentido, Moreno y Vera (2012), insisten en que los cambios paradigmáticos generados por el avance tecnológico obligan a replantear las metodologías educativas, trascendiendo el uso instrumental de las TIC para convertirlas en verdaderas TAC, centradas en la generación de conocimientos significativos. En efecto, las TAC no solo apoyan la instrucción, sino que contribuyen al desarrollo de competencias digitales, comunicativas y actitudinales en los estudiantes, abarcando todas las fases del proceso educativo: desde la planificación y ejecución hasta la evaluación y creación de productos de aprendizaje.

En el caso específico de la U.E.P. "Mi Ángel Cassiel", ubicada en Guatire, Estado Miranda, se identificó una problemática relacionada con la limitada aplicación de las TAC en el área de inglés en el nivel de educación inicial. Esta situación evidencia la necesidad de fortalecer las competencias tecnopedagógicas del cuerpo docente para adecuar su práctica a las demandas contemporáneas. Por ello, el presente estudio se orienta a fortalecer la enseñanza del inglés en la Educación Inicial a través de las tecnologías de aprendizaje y conocimiento (TAC) en las docentes de inglés de la Unidad Educativa Privada (U.E.P.), con el propósito de enriquecer la experiencia educativa, haciéndola más atractiva, participativa y significativa para los estudiantes.

En suma, la incorporación sistemática y reflexiva de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento en la enseñanza del inglés no solo favorece la actualización docente y el acceso a contenidos de calidad, sino que también potencia el desarrollo de competencias comunicativas e interculturales en los educandos. Esta transformación pedagógica resulta clave para responder a los retos del siglo XXI, garantizando una educación inclusiva, innovadora y pertinente.

II. SUSTENTOS TEÓRICOS

Las Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC)

Cabero (2015), define las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) como el uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) con fines pedagógicos, es decir, como herramientas que facilitan el aprendizaje y la difusión del conocimiento. En este sentido, las TAC representan una evolución del uso instrumental de las TIC, ya que implican una aplicación genuina, significativa y orientada a la mejora del proceso educativo. Según Pinto, Díaz y Alfaro (2016), el propósito fundamental es fomentar dinámicas y prácticas formativas que estimulen una indagación crítica y reflexiva sobre los diversos usos didácticos de la tecnología digital en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Según Lozano (2011), las TAC se pueden comprender del siguiente modo:

Las TAC tratan de orientar las tecno-

> logías de la información y la comunicación (TIC) hacia unos usos más formativos, tanto para el estudiante como para el profesor, con el objetivo de aprender más y mejor. Se trata de incidir especialmente en los métodos, en los usos de la tecnología y no únicamente en asegurar el dominio de una serie de herramientas informáticas. Es decir, las TAC van más allá de aprender meramente a usar las TIC y apuestan por explorar estas herramientas tecnológicas al servicio de la adquisición de conocimiento. (p.46)

En otras palabras, el enfoque de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) se orienta a la utilización estratégica y reflexiva de herramientas tecnológicas como medios para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Su propósito va más allá de la simple incorporación de dispositivos digitales, ya que buscan potenciar la adquisición significativa de conocimientos mediante metodologías activas, interactivas y contextualizadas. Asimismo, promueven en los estudiantes el desarrollo de competencias clave, tales como habilidades cognitivas, comunicativas y digitales, al tiempo que fomentan actitudes críticas, colaborativas y propositivas necesarias para enfrentar los desafíos educativos del siglo XXI. En consecuencia, el rol del docente debe evolucionar desde una posición tradicional centrada en la transmisión unidireccional del conocimiento, hacia una función más dinámica e integral, en la que actúe como guía, facilitador, mediador y acompañante del proceso educativo, promoviendo la construcción activa del aprendizaje por parte del estudiante (Segura, 2007).

En otras palabras, la transformación del rol docente en el contexto educativo actual exige no solo una capacitación continua, sino también una apertura consciente hacia la incorporación de prácticas pedagógicas innovadoras y centradas en el estudiante. Este cambio de paradigma implica que el educador asuma responsabilidades más allá de la simple transmisión de contenidos, orientando su labor hacia el diseño de experiencias de aprendizaje diferenciadas y contextualizadas, que respondan a las necesidades, intereses y ritmos individuales de los educandos.

Entre las estrategias fundamentales se encuentran la implementación de procesos de evaluación formativa orientados a la retroalimentación constante, así como la construcción de ambientes de aula inclusivos y afectivamente seguros, donde todos los niños y niñas se sientan reconocidos, respetados y motivados a participar activamente. En este sentido, el docente se convierte en un facilitador del aprendizaje autónomo, promoviendo la autorregulación, la toma de decisiones informadas y la construcción significativa del conocimiento.

Asimismo, su papel debe orientarse al fomento de metodologías participativas que propicien el descubrimiento, la exploración y el pensamiento crítico. En lugar de limitarse a la exposición directa de saberes, el docente debe crear oportunidades para que los estudiantes interactúen entre sí, colaboren en la resolución de problemas auténticos y compartan sus aprendizajes, reconociendo el valor del diálogo, la cooperación y la diversidad de perspectivas como recursos pedagógicos fundamentales.

Las TAC en la educación

En las últimas décadas, el vertiginoso avance de la ciencia y la tecnología ha transformado radicalmente todos los ámbitos de la vida humana. Castellanos et al. (2018), destacan que la tecnología ha permeado de manera transversal los campos profesional, laboral, educativo y del entretenimiento, generando la necesidad urgente de replantear las metodologías tradicionales de enseñanza y aprendizaje. Este proceso de transformación implica que el ámbito educativo no puede permanecer ajeno al impacto de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC), las cuales se configuran como una evolución crítica de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), con un enfoque explícitamente pedagógico.

En esta línea, Moreno y Vera (2012), argumentan que la educación frente a los cambios tecnológicos contemporáneos, debe asumir nuevas exigencias que trasciendan el uso instrumental de las TIC, orientándose hacia la integración significativa de las TAC. Esto requiere aprovechar de manera reflexiva y contextualizada todo el potencial que estas herramientas ofrecen para transformar las prácticas educativas. En el entorno universitario, por ejemplo, se ha observado una creciente incorporación de las TAC en los procesos formativos, reflejada en la preferencia de los estudiantes por acceder a información desde sus dispositivos móviles en lugar de utilizar las bibliotecas físicas, lo cual evidencia un cambio profundo en los hábitos de

búsqueda y construcción del conocimiento.

Retomando a Castro (2005), las TAC adquieren relevancia no solo por su capacidad técnica, sino también por su potencial para fomentar formas innovadoras de aprendizaje colaborativo. Estas tecnologías facilitan la comunicación mediante chats, foros y mensajería instantánea; posibilitan el trabajo en equipo tanto de forma sincrónica como asincrónica; permiten la distribución equitativa de tareas; y contribuyen a la coordinación eficiente de actividades académicas, manteniendo la cohesión de los objetivos grupales. Además, amplían los espacios de interacción más allá del aula física, enriqueciendo las experiencias educativas con nuevas dinámicas.

Un aspecto especialmente relevante, es su contribución al desarrollo del aprendizaje autónomo. Las TAC ofrecen entornos flexibles que permiten a los estudiantes establecer sus propias metas, organizar sus tiempos y autorregular su proceso formativo. En este contexto, el rol del docente se redefine: ya no se trata de un transmisor exclusivo del saber, sino de un mediador pedagógico que orienta, acompaña y guía a los estudiantes en su proceso de formación, promoviendo su iniciativa, pensamiento crítico y responsabilidad en la construcción del conocimiento.

Por su parte, Fernández y Neri (2014), junto con Martin (2016), sostienen que las TAC amplían de manera exponencial las posibilidades educativas al ofrecer acceso a múltiples fuentes de información, facilitar nuevos entornos de comunicación y aprendizaje, y proporcionar herramientas tecnológicas para la elaboración de materiales innovadores. En consecuencia, se resalta la importancia de que tanto docentes como estudiantes desarrollen competencias para identificar, valorar y utilizar de forma pertinente estos recursos, con el fin de fortalecer procesos de enseñanza-aprendizaje acordes con los desafíos de la educación actual.

Uso de las TAC

Según Jiménez (2017), las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) implican la utilización de diversos dispositivos tecnológicos, tales como ordenadores, tabletas y teléfonos móviles, con el propósito de enriquecer los procesos educativos. Estos recursos, al ser empleados de manera pedagógica, permiten transformar los entornos de enseñanza-aprendizaje y diversificar las estrategias didácticas tanto dentro como fuera del aula.

En esta misma línea, Martínez, López, Rodríguez (2013) citado por (Carrión, 2020) aseveran que “el acceso a los dispositivos móviles e internet puede fomentar el desarrollo de las competencias digitales” (p. 56). Esta afirmación subraya la necesidad de integrar las TAC en las prácticas educativas no solo como medios de consulta o búsqueda de información, sino también como herramientas para la investigación, el trabajo colaborativo y la creación de contenidos digitales. Su versatilidad permite su uso en diversas modalidades: en actividades individuales o grupales, en escenarios presenciales o virtuales, y en procesos sincrónicos o asincrónicos. Asimismo, su portabilidad favorece la continuidad del aprendizaje más allá del espacio escolar, promoviendo experiencias de formación más flexibles y contextualizadas.

Por su parte, Guadalupe (2015), enfatiza que, en la formación de los futuros profesionales de la educación, es imprescindible capacitarlos para utilizar e incorporar críticamente las tecnologías en sus actividades académicas. Esto implica no solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también el desarrollo de una actitud reflexiva frente al uso de las TAC, considerando su potencial para potenciar aprendizajes significativos, favorecer la inclusión educativa y responder a las demandas de una sociedad cada vez más digitalizada.

De acuerdo a Díaz (2012), las TAC ofrecen nuevos escenarios para aprender, por eso el aprendizaje no solamente es exclusividad de los ambientes educativos, sino que también puede darse a través de la realidad virtual (Escartín, 2000). Por otra parte, Roehl (1996) sostiene que la realidad virtual consiste en una representación simulada de un entorno tridimensional creada mediante el uso de computadoras o dispositivos móviles, que integran estímulos sensoriales como imágenes, sonidos y otras percepciones, permitiendo al estudiante no solo observar, sino también interactuar activamente con los elementos del entorno simulado.

Enseñanza del inglés como lengua extranjera

Hoy en día la enseñanza de idiomas como lengua extranjera, confiere una preparación más académica y, por tanto, está estrechamente ligada a procesos de inmersión exclusivos de las aulas, por lo cual, la aplicabilidad de éstos no se ejercita desde un contexto cultural o social amplio. Villalobos (2007), destaca la importancia de

implementar estrategias didácticas que permitan a los estudiantes apropiarse de las lenguas extranjeras de manera significativa, superando las limitaciones de una enseñanza centrada exclusivamente en el aula. Este enfoque resalta la necesidad de contextualizar el aprendizaje lingüístico, integrando elementos culturales y sociales que enriquezcan la experiencia educativa. Al incorporar esta perspectiva, se enfatiza la relevancia de diseñar prácticas pedagógicas que trasciendan el ámbito académico y fomenten una conexión más profunda entre el estudiante y la lengua extranjera, promoviendo así un aprendizaje más integral y contextualizado.

Esta situación pone de relieve la necesidad de repensar el enfoque metodológico en la enseñanza del inglés como lengua extranjera, enfatizando la relación indisoluble entre lengua y cultura. En consecuencia, el rol del docente se vuelve crucial, ya que no solo debe dominar los contenidos lingüísticos, sino también propiciar experiencias educativas significativas que favorezcan el desarrollo intelectual, social y cultural de los estudiantes. Es responsabilidad del profesorado crear y aprovechar espacios comunicativos auténticos dentro y fuera del aula, de modo que el aprendizaje del idioma trascienda los límites institucionales y se vincule con la vida cotidiana de los educandos.

La actitud del docente frente al idioma y su forma de enseñanza influye directamente en la motivación y disposición del estudiante hacia el aprendizaje. En este sentido, Manga (2016), al retomar los planteamientos de Bernaus (2001), enfatiza que la enseñanza y el aprendizaje de lenguas extranjeras deben contemplar una variedad de factores que influyen significativamente en el desempeño y vivencia del estudiante. Entre estos se incluyen aspectos biológicos y psicológicos como la edad, la motivación y la personalidad; factores cognitivos como la inteligencia; así como elementos afectivos, particularmente las actitudes hacia el proceso educativo. Estos elementos reafirman que la adquisición de una lengua extranjera es un proceso complejo que involucra no solo al sujeto aprendiz, sino también a las condiciones del entorno en el que este se desenvuelve.

Por tanto, enseñar inglés como lengua extranjera no debe limitarse a la memorización gramatical o al cumplimiento curricular, sino que debe orientarse a fomentar competencias comunicativas integrales, que permitan a los estudiantes usar el idioma como instrumento para acceder a mayores oportunidades educativas, profesionales y culturales. En este contexto, la comprensión y producción oral y escrita del inglés deben entenderse como medios para adquirir capital cultural, promoviendo una formación más inclusiva, crítica y globalizada.

La enseñanza del inglés en la educación preescolar

La educación preescolar ha experimentado transformaciones significativas en su concepción y estructura, influida por las propuestas pedagógicas de referentes como Friedrich Froebel, María Montessori y Ovide Decroly. Estas corrientes contribuyeron a que numerosos países implementaran entre dos y tres años de escolarización formal antes del ingreso a la educación primaria (Escobar, 2006). En este contexto, se ha reconocido la importancia de introducir tempranamente el aprendizaje de una lengua extranjera, especialmente el inglés, como parte del currículo de Educación Inicial.

En este sentido, Quidel (2014), sostiene que los niños que comienzan su exposición formal al inglés desde edades tempranas tienden a lograr un aprendizaje más sólido, una mayor comprensión del idioma y niveles superiores de motivación. Esta afirmación encuentra respaldo en la literatura especializada que indica que la plasticidad cognitiva durante la infancia facilita no solo la adquisición lingüística, sino también una actitud positiva hacia el aprendizaje de lenguas extranjeras.

En consonancia con esta perspectiva, Rodríguez (2004), argumenta que la enseñanza del inglés en edad preescolar no solo incide en una actitud favorable hacia el ámbito escolar, sino que puede generar beneficios de largo alcance. Entre estos efectos se destacan el desarrollo de una disposición positiva hacia el uso del idioma, la percepción de la lengua como accesible, la construcción de confianza en las propias habilidades lingüísticas, un mayor interés por las lenguas en general y el fortalecimiento de la empatía hacia personas de otras culturas.

Asimismo, López (2016), enfatiza que durante la etapa preescolar se consolidan procesos esenciales de socialización entre pares, los cuales favorecen el desarrollo de actitudes positivas hacia el aprendizaje del inglés. Según su análisis, el vínculo emocional que se establece con el docente y con los compañeros de aula desempeña un papel crucial, ya que la empatía generada en estas interacciones propicia la formación de creencias positivas respecto al idioma. Estas creencias se construyen a partir de

experiencias de socialización gratificantes que asocian el aprendizaje del inglés con relaciones interpersonales agradables.

Dado este panorama, resulta esencial incorporar la enseñanza del inglés al currículo de Educación Inicial desde una perspectiva integradora que atienda tanto los aspectos lingüísticos como socioculturales del aprendizaje. La adquisición de una lengua no puede disociarse de su dimensión comunicativa, simbólica y relacional. En la práctica educativa, el lenguaje se concibe como un sistema de signos que requiere tanto su comprensión como su producción mediante conductas expresivas como el gesto, el habla o la escritura. Además, el lenguaje cumple múltiples funciones: sirve como medio de comunicación, representación de la realidad física y social, expresión de ideas, emociones y estados de ánimo, e influencia sobre el pensamiento y comportamiento del interlocutor.

Desde esta visión, el aprendizaje del idioma extranjero debe apoyarse en los principios del aprendizaje significativo propuestos por Ausubel, Novak y Hanesian (1978). Este enfoque postula que el conocimiento nuevo solo puede ser verdaderamente significativo cuando se relaciona de manera lógica y sustantiva con los saberes previos del estudiante, permitiendo que estos conceptos se integren a su estructura cognitiva de forma comprensiva y duradera. En consecuencia, el proceso de enseñanza-aprendizaje no debe entenderse como una mera acumulación de contenidos, sino como una construcción relacional, tal como lo indican Coll (1987) y Zabalza (2001). Según estos autores, el aprendizaje significativo se caracteriza por su naturaleza globalizada y por la capacidad del alumno para establecer conexiones con base en su conocimiento previo, lo cual posibilita una comprensión holística del saber.

La globalización del aprendizaje, por tanto, implica una actitud pedagógica que trasciende la aplicación de técnicas didácticas. Supone una orientación ética y educativa respecto al rol del docente como mediador del conocimiento, con la responsabilidad de situar cada contenido dentro de los fines integrales de la educación. Esta postura, como señala Zabalza (2001), también exige una atención constante a la diversidad, reconociendo las diferencias que existen entre los grupos escolares, ya sea en términos de cultura, contexto geográfico, condiciones sociales o capacidades individuales, y adaptando las estrategias de enseñanza para garantizar la inclusión y la equidad en el acceso al conocimiento.

Fundamentos del constructivismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje

La teoría del aprendizaje constructivista plantea que el conocimiento no se adquiere de forma pasiva mediante la simple recepción de información contenida en libros o manuales, sino que se construye activamente por parte del aprendiz. En este enfoque, el estudiante asume un rol protagónico, consciente y responsable dentro de su propio proceso de aprendizaje, lo que implica un grado elevado de implicación personal. Como resultado, el conocimiento se configura a partir de una interacción constante entre las experiencias previas del estudiante y los nuevos contenidos, con la mediación del docente y la institucionalidad educativa como factores de apoyo y orientación.

En consecuencia, la construcción del conocimiento se fundamenta en las estructuras cognitivas preexistentes del estudiante como hechos, creencias e ideas, a las que se integran progresivamente nuevos conceptos. Este proceso de reestructuración y ampliación cognitiva constituye una de las premisas fundamentales del constructivismo, en contraposición al conductismo, que concibe el aprendizaje como un proceso de condicionamiento externo al sujeto.

Desde la perspectiva de Piaget (1997), el aprendizaje se concibe como un proceso interno de construcción progresiva, mediante el cual el individuo desarrolla estructuras mentales cada vez más complejas a través de su interacción con el entorno. Según este autor, el proceso educativo debe privilegiar experiencias significativas, reduciendo la centralidad de la transmisión verbal por parte del docente y promoviendo en cambio la actividad autónoma del estudiante. Esta orientación implica reconocer que cada persona aprende de manera particular, y que por lo tanto es necesario aplicar estrategias metodológicas diferenciadas que estimulen sus potencialidades, fortalezcan su autoconfianza y desarrollen su capacidad para resolver problemas, comunicarse efectivamente y aprender de forma autónoma.

Bengochea (2006), coincide en que el aprendizaje debe entenderse como una construcción de significados. En este enfoque, el estudiante es considerado un sujeto autónomo con capacidad de autorregulación, capaz de reconocer y gestionar sus propios procesos cognitivos. Por consiguiente, el papel del docente se transforma: en lugar de ser un transmisor de conocimientos, se convierte en un facilitador que acompaña al estudiante en la construcción de su

propio saber (p. 37). Esta visión promueve una interacción pedagógica activa y colaborativa, en la que el educador fomenta la reflexión crítica, el análisis y la discusión para facilitar aprendizajes profundos y significativos.

En línea con esta postura, Arnay (citado en Vera, 2009), señala que la perspectiva constructivista del aprendizaje enfatiza la necesidad de promover aprendizajes significativos, entendidos como aquellos que no se limitan a la memorización literal de información, sino que exigen su comprensión e integración en la estructura cognitiva del estudiante. Esto implica favorecer un proceso en el cual el conocimiento se articula con las experiencias previas del alumno, lo que permite su transferencia y aplicación a contextos diversos.

Como complemento, Barraza (2002), propone entender el constructivismo no solo como una teoría del aprendizaje, sino como una concepción integral de la enseñanza y la educación, a la que algunos autores denominan pedagogía constructivista. Esta se articula en torno a cuatro categorías fundamentales: el constructivismo como marco teórico, el aprendizaje significativo, los esquemas de conocimiento y la interactividad. De acuerdo con este autor, para que ocurra una auténtica construcción del conocimiento en el ámbito escolar, es indispensable considerar un triángulo interactivo compuesto por: (a) la actividad mental constructiva del estudiante, (b) los contenidos de aprendizaje que representan saberes culturales socialmente construidos y (c) la función mediadora del docente, cuya tarea consiste en establecer vínculos significativos entre el conocimiento del alumno y el conocimiento validado culturalmente.

El Conectivismo como Teoría de Aprendizaje para la Era Digital

El conectivismo ha sido propuesto como una teoría del aprendizaje adecuada para los desafíos de la era digital (Siemens, 2004). Surge en un contexto sociotecnológico caracterizado por la proliferación de redes de inteligencia colectiva que generan valor económico y conocimiento (Floridi, 2008). Esta teoría responde a la necesidad de comprender y adaptarse a los profundos cambios tecnológicos que están redefiniendo las dinámicas sociales, educativas y comunicativas contemporáneas.

La transformación digital ha dado lugar a una sobreabundancia de información y conocimientos disponibles en múltiples formatos y plataformas. En este escenario, aprender implica no solo adquirir datos, sino también desarrollar la capacidad para gestionarlos, filtrarlos y establecer conexiones significativas entre ellos. El conectivismo, en este sentido, plantea una visión del aprendizaje como un proceso no lineal, descentralizado y distribuido en redes.

Según Siemens (citado en Gutiérrez, 2012), "el aprendizaje es un proceso que ocurre al interior de un ambiente nebuloso de elementos cambiantes, los cuales no están enteramente bajo el control del individuo" (p. 113). Esta afirmación subraya la complejidad y dinamismo del entorno de aprendizaje actual, en el que el sujeto debe navegar entre múltiples fuentes de información y contextos cambiantes, sin un dominio total sobre los procesos implicados.

El conectivismo se estructura en torno a varios principios fundamentales, propuestos por Siemens (2004), que redefinen la naturaleza del aprendizaje en entornos digitales:

El aprendizaje y el conocimiento se encuentran en la diversidad de opiniones.

El aprendizaje es un proceso de conexión especializada entre nodos o fuentes de información.

El conocimiento puede residir en artefactos no humanos.

La capacidad de conocer más es más valiosa que el conocimiento actual.

La alimentación y mantenimiento de las conexiones son esenciales para el aprendizaje continuo.

La habilidad para identificar conexiones entre áreas, ideas y conceptos es clave.

La toma de decisiones constituye en sí misma un proceso de aprendizaje; seleccionar qué aprender y cómo interpretar la información depende del contexto y de una realidad en constante transformación.

Estos principios reflejan una concepción del conocimiento como fenómeno distribuido, cuya construcción no se limita al individuo, sino que involucra también herramientas tecnológicas, redes sociales, algoritmos y sistemas de información. El conectivismo enfatiza que el aprendizaje se enriquece mediante la interacción con múltiples perspectivas y mediante la capacidad para establecer y mantener conexiones con diversas fuentes. Asimismo, reconoce el papel activo de dispositivos y entornos digitales como agentes que median, almacenan y amplifican el aprendizaje.

III. CAMINO METODOLÓGICO

Paradigma

La presente investigación se inscribe dentro del paradigma socio-crítico, el cual se caracteriza por su orientación emancipadora y su énfasis en la transformación social mediante procesos de reflexión colectiva. Según Arnal (1992), este paradigma adopta un carácter autorreflexivo, donde el conocimiento y el aprendizaje se construyen a partir de los intereses derivados de las necesidades concretas de las personas. Desde esta perspectiva, se busca fomentar la autonomía de los participantes a través de su capacitación crítica, orientada a generar cambios significativos en su entorno y mejorar su calidad de vida. Aplicado al contexto del aprendizaje del idioma inglés, este enfoque implica un proceso dialéctico de construcción y reconstrucción de la teoría y la práctica, en el cual la comunicación efectiva en la lengua meta se convierte en una manifestación tangible del desarrollo competencial de los participantes.

Enfoque

De acuerdo con McMillan y Schumacher (2005), el estudio cualitativo no solo contribuye a la teoría y práctica educativa, sino que también favorece la elaboración de planes y la concienciación social. Este enfoque será fundamental para llevar a cabo la triangulación de análisis, otorgando un significado profundo al conocimiento y la información que se generen, con el fin de facilitar la toma de decisiones en acciones sociales. Por su parte, Castañeda (2013), define el enfoque cualitativo como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen visible la realidad, transformándola en representaciones, tales como observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos.

Tipo de investigación

La presente investigación adoptará la modalidad de investigación-acción, entendida como una estrategia metodológica orientada a la solución de problemáticas sociales concretas. Según la caracterización de Kurt Lewin (citado en Villamizar, 2024), esta modalidad integra el enfoque experimental propio de las ciencias sociales con la ejecución de programas dirigidos a la intervención y transformación de la realidad social. Esta modalidad no solo busca entender y explicar fenómenos sociales, sino también implementar soluciones prácticas que promuevan cambios.

Henning (2009) define la investigación-acción en el ámbito educativo como un proceso sistemático de indagación realizado por docentes investigadores y otros miembros de la comunidad educativa, con el propósito de recolectar información relevante acerca del funcionamiento institucional, las prácticas pedagógicas y los procesos de aprendizaje de los estudiantes. En conclusión, este estudio se inscribe en el método de investigación-acción, ya que busca develar la naturaleza del problema comunitario en el plantel educativo U.E.P. “Mi Ángel Cassiel”, y proponer soluciones en un proceso cíclico. Este método contempla cuatro fases: reflexión inicial, planificación, puesta en práctica y reflexión final, de acuerdo a Rojas (2014).

Informantes clave o actores sociales

En la investigación cualitativa, la selección de informantes se fundamenta en criterios intencionados que permiten identificar sujetos relevantes dentro de su contexto educativo. Esta estrategia cuestiona la noción de una población homogénea, al reconocer la diversidad de experiencias, trayectorias y perspectivas presentes en los entornos sociales. Según Sánchez (2015), los sujetos construyen y resignifican de manera continua su entorno, lo que indica que sus formas de pensar y actuar están influenciadas por sus experiencias previas y por los significados sociales que han interiorizado a lo largo de su trayectoria vital.

Reconocer esta heterogeneidad resulta esencial para enriquecer la comprensión colectiva e interpretar de manera más rigurosa los fenómenos sociales. La inclusión de informantes que reflejan diversas voces y contextos posibilita la construcción de un panorama más amplio y representativo, permitiendo así un análisis más profundo, contextualizado y significativo de los datos obtenidos.

Técnica e instrumento de recolección de información

En el marco de la investigación-acción, las técnicas e instrumentos de recolección de información resultan esenciales para lograr una comprensión profunda y contextualizada de la realidad analizada. Según Martínez (2004), en el enfoque cualitativo, dichas herramientas per-

miten acceder a información tanto de fuentes primarias como secundarias, lo que favorece un análisis más integral y enriquecedor del fenómeno estudiado.

Entre las técnicas más relevantes en este enfoque destaca la entrevista semi-estructurada. El referido autor la concibe como un recurso metodológico versátil, subrayando su efectividad por su carácter flexible, dialógico y dinámico. Esta modalidad facilita una conversación natural, en la que el entrevistado puede expresar con mayor libertad y autenticidad sus ideas, percepciones y vivencias.

En el presente estudio, se ha optado por la implementación de entrevistas semi-estructuradas, cuidadosamente diseñadas para propiciar la obtención de información pertinente, profunda y contextualizada. Esta técnica no solo busca recolectar datos descriptivos, sino también comprender los significados que los participantes atribuyen a sus experiencias. Asimismo, se espera que estas entrevistas generen un ambiente de confianza y apertura, lo cual contribuirá a enriquecer los hallazgos y a consolidar una relación colaborativa entre los participantes y el proceso investigativo. Se aplicarán mediante el guion de entrevista.

IV. REFLEXIONES FINALES

La incorporación de las Tecnologías del Aprendizaje y el Conocimiento (TAC) en el ámbito educativo, y particularmente en la enseñanza del idioma inglés, constituye un cambio paradigmático que responde a la necesidad urgente de preparar a los estudiantes para un entorno global cada vez más interconectado. En este contexto, el aprendizaje permanente y la capacidad de adaptación no solo se valoran, sino que resultan esenciales. La evolución pedagógica, impulsada por los avances tecnológicos y una creciente sensibilidad intercultural, abre nuevas posibilidades para propiciar un aprendizaje más significativo, inclusivo y pertinente para las generaciones actuales.

Este enfoque educativo contemporáneo plantea el reto de formar docentes que, además de dominar su disciplina, sean competentes en la utilización crítica y creativa de herramientas tecnológicas que potencien los procesos de enseñanza-aprendizaje y contribuyan al desarrollo integral del estudiantado. En línea con lo señalado por Fernández y Neri (2014) y Martín (2016), la integración de las TAC en la educación amplía las oportunidades para acceder a múltiples fuentes de información, crear nuevos espacios de aprendizaje y comunicación, y emplear recursos tecnológicos que favorecen la producción de materiales didácticos innovadores. En este sentido, es fundamental que tanto docentes como estudiantes desarrollen la capacidad de reconocer, valorar y aprovechar estratégicamente las posibilidades que ofrecen las TAC para enriquecer su experiencia formativa (p. 76).

Desde esta perspectiva, las TAC no solo amplifican el entorno educativo, sino que también habilitan nuevas formas de interacción y construcción colaborativa del conocimiento en el aula. Plataformas virtuales, redes sociales académicas y herramientas digitales colaborativas facilitan no solo la interacción entre estudiantes, sino también la creación de comunidades de aprendizaje donde se comparten ideas, se desarrollan proyectos conjuntos y se promueve la retroalimentación entre pares y con los docentes. Asimismo, la integración de las TAC en la enseñanza del inglés permite a los estudiantes una exposición más auténtica al idioma, favoreciendo un aprendizaje contextualizado, inmersivo y significativo. Recursos como videos, podcasts, foros de discusión, simuladores lingüísticos y aplicaciones interactivas ofrecen múltiples vías para interactuar con el idioma de manera dinámica, reforzando tanto las habilidades comunicativas como el sentido de apropiación del aprendizaje.

REFERENCIAS

Arnal, J. (1992). Bases metodológicas de la investigación educativa. Barcelona: GR92.
Ausubel, D., Novak, J., & Hanesian, H. (1978). Educational Psychology: A Cognitive View (2nd Ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston. Sitio web https://bit.ly/2GeEkLQ
Barraza, M. (abril de 2002). Constructivismo social: un paradigma en formación. Recuperado el 4 de febrero de 2024, de http://www. Psicología cientifica.com/bv/psicologiapdf-222-constructivismo social-un-paradigma-en-formacion. pdf
Bengochea, P. (2006). Aprendizajes constructivistas y no constructivistas una diferenciacion obligada para nuestras aulas. Aula Abierta, 27-54.
Bernaus, M. (2001). El aprendizaje de lenguas en medio escolar. En L. Nussbaum y M. Bernaus (eds.), Didáctica de las lenguas extranjeras en la educación secundaria obligatoria,p.5.
Cabero, J. (2015). Reflexiones educativas sobre las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Revista Tecnología, Ciencia y Educación.
Carrión, R. (2020). Uso de las TAC y su relación con las competencias digitales en estudiantes de educación de una universidad pública. Universidad Peruana Cayetano Heredia.
Castañeda, J. (2013). Enfoques y metodologías de las ciencias sociales. Una perspectiva pluralista. Madrid: Akal, 398 p.
Castellanos, M., Nieto, z., y Parra, H. (2018). Interpretación de las competencias digitales profesorales en el contexto universitario. Revista Logos, Ciencia y Tecnologia.
Castro. (2005). Estrategia de integración de la alfabetización electrónica a la enseñanza-aprendizaje del inglés con fines específicos en la carrera de ingeniería agronómica.
Coll, C. (1987) Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo.
Díaz (2012). La realidad virtual y la diversidad de escenarios educativos. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
Escartin. (2000). La realidad virtual, una tecnología educativa a nuestro alcance.
Escobar, F. (2006). Importancia de la educación inicial a partir de la mediación de los procesos cognitivos para el desarrollo humano integral. Laurus, Revista de Educación, p.176.
Fernández, D., y Neri, C. (2014). El uso de las TICS y los estudiantes Universitarios. Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación y Educación.
Guadalupe, A. (2015). Incorporación de las TIC en la formación de docentes. XVIII Congreso Internacional. EDUTEC "Educación y Tecnología desde una visión Transformadora".
Gutiérrez, L. (2012). Conectivismo como teoría de aprendizaje: conceptos,ideas, y posibles limitaciones. Revista Educación y Tecnología, 111-122.
Henning, J. S. (2009). Using Action Research to Improve Instruction: An Interactive Guide for Teachers. Nueva York, NY: Routledge. NY: Routledge.
Jiménez, V. (2017). Validación de un cuestionario diseñado para medir frecuencia y amplitud de uso de las TIC. Edutec.
López, R. (2016). Creencias sobre el aprendizaje del idioma inglés desde la Perspectiva del estudiantado infantil. Revista Extensión en Red, 7, 113.
Lozano. (2011). De las TIC a las TAC: Tecnologías del aprendizaje y del conocimiento. Revista Anuario ThinkEPI. Volumen 5.
Manga. (2016). Lengua segunda (L2) Lengua extranjera (LE): factores e incidencias de Enseñanza/ Aprendizaje.
Martín, R. (2016). Las nuevas tecnologías en la educación. Madrid: Fundación AUNA.
Martinez. (2004). Ciencia y Arte en la metodología cualitativa. Mexico: Trillas.
Martin, D. (2016). Diseño de un instrumento para evaluación diagnóstica de la competencia digital docente: formación flippedclassroom. Revista DIM, Revista Didáctica, Innovación y Multimedia.
McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005).Investigación Educativa.Madrid: Pearson Addison Wesley (5th Edición), 656
Moreno, N., y Vera, J. (2012). Herramientas TAC al servicio de los procesos de enseñanza y aprendizaje del español como segunda lengua (L2) en las ATAL. En Congreso Iberoamericano de las

Lenguas en la Educación y en la Cultura / IV Congreso Leer.es Salamanca.
Ocaña, C. M. (2013). La integración de las TAC en educación. Universidad Internacional de la Rioja, p.p. 28-29.
Piaget, J. (1997). La construcción de lo real en el niño. Barcelona: Editorial Crítica.
Pinto, A.; Díaz, J. y Alfaro, C. (2014). Formación construccionista en tecnología educativa sobre el desarrollo espiral de las competencias TICTACTEP de la Universidad de La Guajira, Colombia.
Quidel, D. (2014). La enseñanza del idioma inglés a temprana edad.
Roehl. (1996). Special Edition Using VRML. NY: Mc Millan Computer Publishers.
Rodríguez. (2004). Técnicas metodológicas empleadas en la Enseñanza del inglés en Educación Infantil. Estudio de caso. Obtenido de https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0404110151A
Rojas, B. (2014). Investigación Cualitativa. Fundamento y Praxis. Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador (FEDUPEL) Caracas.
Sánchez, M. (2015) Metodología de Investigación en Pedagogía (Avance Cualitativo y Modelos Mixtos)Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria, núm. 26, 2015, pp. 21-34 Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España .
Segura, M. (2007). Las TIC en la Educación: panorama internacional y situación española. XXII Semana Monográfica de la Educación, Fundación Santillana.
Siemens, G. (2004) Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital de la Universidad de los Andes, en Bogotá, Colombia.

Vera, E. (2009). EL CONSTRUCTIVISMO APLICADO EN LA ENSEÑANZA. Recuperado el 4 de Febrero de 2024, de https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/22963/1/VeraEsteban_2009_ConstructivismoEnsenanzaSociales.pdf
Villalobos, J. (2007). Estrategias de enseñanza-aprendizaje para una apropiación significativa de las lenguas extranjeras. Universidad de Los Andes.
Villamizar , G. (2024). Kurt Lewin: teoría de campo, investigación acción y educación. Ciencia y Educación,8(1), 79–86.
Zalbalza, M. (2001). “El proceso de enseñanza-aprendizaje, modelo de aprendizaje formativo”, en N. Rajadell i Puiggrós, F. Sepúlveda (coord.): Didáctica general para psicopedagogos. Madrid: UNED, pp. 187-232

UNA ENSEÑANZA CREATIVA PARA OBTENER APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS: CONSOLIDANDO LO AFECTIVO.

Sandra Tatiana Mojica
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
almasalva04@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 567 - 577
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

En el presente trabajo vislumbra un aporte sustancial tiene como propósito esencial generar un corpus teórico del aprendizaje significativo desde los principios de la creatividad para el fortalecimiento de lazos afectivos en los estudiantes de la educación básica primaria. Se apoya en la Teoría Constructivista Piaget (1950), Teoría Socioconstructivista de Vygotsky (1930), Teoría del Aprendizaje Experiencial de Kolb y la Teoría de la Creatividad, de Torrance (1960). Para conseguir los propósitos instituidos se optó por un enfoque epistemológico postpositivista cualitativo, sustentado en el paradigma comprensivo, y enmarcado en el método fenomenológico de Husserl, (1992). Los informantes clave está conformados por (2) docentes y (3) estudiantes. El Contexto de Estudio está representado por Colegio Oriental Femenino de Tame-Arauca. De Colombia. En relación con la obtención de la información, se empleó la entrevista semiestructurada, contando una guía de entrevistas. Dentro de las técnicas de análisis de la información se emplearon la categorización, la estructuración, la triangulación y la teorización. Para los criterios de fiabilidad de la información, existen criterios de verdad y de rigor desde la perspectiva de la validez con autenticidad en la indagación cualitativa, crítica y clarificación. A partir de los hallazgos, el aprendizaje significativo, desde los principios de la creatividad, representa un esfuerzo innovador y profundamente reflexivo para abordar uno de los retos más esenciales de la educación contemporánea

Palabras clave: *aprendizaje significativo, creatividad, lazos afectivos educación primaria.*

CREATIVE TEACHING FOR MEANINGFUL LEARNING: CONSOLIDATING THE AFFECTIVE.

ABSTRACT

The present work envisions a substantial contribution whose essential purpose is to generate a theoretical corpus of meaningful learning from the principles of creativity for the strengthening of affective bonds in elementary school students. It is based on Piaget's Constructivist Theory (1950), Vygotsky's Socioconstructivist Theory (1930), Kolb's Experiential Learning Theory and Torrance's Theory of Creativity (1960). In order to achieve the instituted purposes, a qualitative post-positivist epistemological approach was chosen, based on the comprehensive paradigm, and framed in Husserl's phenomenological method (1992). The key informants are (2) teachers and (3) students. The Study Context is represented by Colegio Oriental Femenino de Tame-Arauca. From Colombia. In relation to the collection of information, a semi-structured interview was used, using an interview guide. Within the information analysis techniques, categorization, structuring, triangulation and theorization were used. For the criteria of reliability of the information, there are criteria of truth and rigor from the perspective of validity with authenticity in the qualitative inquiry, criticism and clarification. From the findings, meaningful learning, from the principles of creativity, represents an innovative and deeply reflective effort to address one of the most essential challenges of contemporary education.

Key words: *meaningful learning, creativity, emotional bonds in primary education.*

L'ENSEIGNEMENT CRÉATIF POUR UN APPRENTISSAGE SIGNIFICATIF: CONSOLIDER L'AFFECTIF.

RÉSUMÉ

Ce travail apporte une contribution substantielle dont l'objectif essentiel est de générer un corpus théorique sur l'apprentissage significatif basé sur les principes de la créativité pour renforcer les liens affectifs chez les élèves de l'école primaire. Il s'appuie sur la théorie constructiviste de Piaget (1950), la théorie socioconstructiviste de Vygotsky (1930), la théorie de l'apprentissage expérientiel de Kolb et la théorie de la créativité de Torrance (1960). Pour atteindre les objectifs fixés, une approche épistémologique qualitative post-positiviste a été choisie, basée sur le paradigme compréhensif et encadrée par la méthode phénoménologique de Husserl (1992). Les principaux informateurs sont (2) les enseignants et (3) les étudiants. Le contexte de l'étude est représenté par le Colegio Oriental Femenino de Tame-Arauca. Colombie. En ce qui concerne la collecte d'informations, un entretien semi-structuré a été réalisé à l'aide d'un guide d'entretien. Les techniques d'analyse de l'information ont utilisé la catégorisation, la structuration, la triangulation et la théorisation. Pour les critères de fiabilité de l'information, il y a des critères de vérité et de rigueur du point de vue de la validité avec l'authenticité dans la recherche qualitative, la critique et la clarification. Sur la base des résultats, l'apprentissage significatif, fondé sur les principes de la créativité, représente un effort innovant et profondément réfléchi pour relever l'un des défis les plus essentiels auxquels l'éducation contemporaine est confrontée.

Mot clefes:
apprentissage significatif, créativité, liens affectifs dans l'enseignement primaire.

I. INTRODUCCIÓN

En el hilo sincrónico de evolución moderna, donde el mundo experimenta cambios rápidos y profundos en diversos ámbitos sociales, políticos, económicos, culturales y educativos, emerge una necesidad imperante de abordar el aprendizaje de manera significativa. Dentro de la opinión intersubjetiva, reflexionar sobre el bienestar humano y la seguridad se convierte en una prioridad, no solo desde una perspectiva cognitiva, sino también desde una dimensión afectiva. Cabe destacar que, la escuela como escenario de interacción y socialización permanente genera en si misma dinámicas de encuentro o desencuentro de los sujetos. Subyace entonces, una educación y su entorno que sitúan como elementos fundamentales el desarrollo integral de los niños, ejerciendo un impacto significativo en su progresión y mejora.

Es en tal sentido, para garantizar el bienestar colectivo, es esencial promover una serie de acciones, principios axiológicos, emociones y principios éticos que reflejen la naturaleza humana orientada hacia una compatibilidad holista. Sin embargo, al interactuar dentro de grupos sociales diversos, es inevitable que surjan diferencias o tensiones. Por lo tanto, es fundamental adaptarse y buscar constantemente el beneficio mutuo y el bienestar general, enfrentando y superando las posibles discrepancias en pro de un propósito común que desde los albores epistémicos sean construidos y comprendidos.

Desde esta intencionalidad, el aprendizaje significativo se erige como una disposición pedagógica que prioriza la fusión de conocimientos emergentes con aquellos ya arraigados en la estructura cognitiva del estudiante. Ampliando el norte teórico al introducir un componente innovador y estimulante donde la creatividad, entendida como la capacidad de generar ideas originales y soluciones innovadoras, se convierte en un vehículo poderoso para estimular la cu-

riosidad, la imaginación y la expresión personal, estos reflejan la intersección entre las aspiraciones individuales y los propósitos sociales, dando lugar a una diversidad de comportamientos que configuran la realidad vivenciada.

Al reconocer esta dinámica, se subraya la relevancia de profundizar en el entorno educativo como un espacio esencial de socialización y avenencia, siendo el contexto esencial donde los estudiantes establecen interacciones y permanecen dentro de las instituciones, en el que esa gamificación o estrategias de juego sean desarrolladoras.

No es de obviar, que en estos espacios son variados las opiniones, intereses, objetivos y expectativas que cada estudiante lleva a su contexto educativo como un constructo permeado por su forma de desarrollo dentro de la familia y el ambiente donde se desenvuelve a diario, bajo situaciones psicológicas personales que les identifican. En un sentido amplio, la afectividad hace vislumbrar la cualidad sensitiva de la experiencia que, dentro de espacios para la diversión, el juego o recreación permiten comprender las necesidades existentes para cada estudiante que interactúa desde sus vivencias. Primordialmente, estas naturalezas formativas y relaciones con otros; en efecto y las discrepancias han estado presentes a lo largo de la vida en diversos ámbitos por el solo hecho de convivir con otros. En atención a esto, en la actualidad, la tendencia a pretender superar el marco fijado por la dicotomía naturaleza-cultura se deja sentir con mayor énfasis.

Ante esta apertura contextual, el aprendizaje significativo desde la creatividad a través de la gamificación para fortificar lazos afectivos en educación, pudiese ser un enfoque pedagógico de interés que busca integrar elementos lúdicos, creativos y emocionales en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Robinson (2009), opina que" existe la falta de formación docente en estrategias de gamificación y en el fomento de la creatividad en el aula". (p.5). Desde lo expresado, este reconocido experto en educación y creatividad, ha argumentado que el sistema educativo tradicional no promueve adecuadamente la creatividad y que los docentes necesitan herramientas y apoyo para integrar estrategias innovadoras en su práctica pedagógica.

Del mismo modo, McGonigal (2011), resalta el poder transformador de los juegos y su capacidad para generar emociones positivas en los jugadores: "Los juegos nos hacen felices porque son un trabajo fuerte que elegimos para nosotros, y resulta que casi nada nos hace más felices que un trabajo bueno y fuerte"(p.12). Esta afirmación subraya que los juegos pueden generar emociones positivas y promover un compromiso activo por parte de los jugadores, lo cual es relevante para comprender el potencial de la gamificación en el contexto educativo. Así, la gamificación, entendida como el uso de elementos propios de los juegos en contextos no lúdicos, ha demostrado ser una estrategia efectiva para aumentar la motivación, el compromiso y la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje que puede contribuir al beneficio de desarrollo de los lazos afectivos. En opinión de Cotrina (2014), al expresar que:

> Este desarrollo afectivo implica una educación en afectividad, la cual debe ser realizada en forma conjunta y coordinada con los agentes o factores implicados como son; familia, escuela y sociedad. Estos agentes juegan un papel muy importante en la tarea de educar al niño/a, pues son el modelo a seguir y como tal debe ser un modelo de conducta coherente el cual exige esfuerzo, dedicación, constancia y cariño. (p.4)

Partiendo de lo previamente citado, el desarrollo afectivo de un individuo requiere de una educación en afectividad estructurada y sistemática, que debe ser llevada a cabo de manera colaborativa y coordinada entre diversos agentes o elementos involucrados, tales como la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto. Estos actores desempeñan un rol crucial en la formación integral del niño o la niña, ya que actúan como referentes primordiales a seguir en su proceso de socialización y desarrollo emocional. Como tales referentes, es imperativo que estos agentes mantengan un comportamiento coherente y ejemplar, lo cual implica un compromiso constante caracterizado por el esfuerzo, la dedicación, la constancia y un genuino afecto hacia el desarrollo y bienestar del educando.

En concordancia con lo expuesto anteriormente, el aprendizaje significativo emerge como un tema pedagógico que explora aquellos aspectos de los estudiantes ante la construcción de su conocimiento de manera activa, relacionando los nuevos conceptos con sus experiencias previas. Este punto de vista ha demostrado ser efectivo para promover una comprensión profunda y duradera de los contenidos, lo que es fundamental en la educación primaria. Por su

parte, la creatividad es un aspecto crucial en el proceso educativo, ya que fomenta la capacidad de los estudiantes para generar ideas originales, resolver problemas de manera innovadora y pensar de manera crítica. Integrar la creatividad en el aprendizaje significativo puede potenciar la motivación y el compromiso de los estudiantes, así como su desarrollo cognitivo y emocional, aspectos importantes para el desarrollo integral de los estudiantes.

Al originar la creatividad en el contexto educativo, se pueden mejorar las dinámicas de enseñanza-aprendizaje y fortalecer los lazos afectivos entre los estudiantes y los docentes. Esto se logra al crear un ambiente en el que se valoren y fomenten la originalidad, la expresión personal y el pensamiento crítico. En consecuencia, los estudiantes se sienten más motivados y comprometidos con su proceso de aprendizaje, lo que contribuye a un desarrollo cognitivo, emocional y social más completo.

De esta manera, se enfatiza la relevancia de facilitar espacios donde los estudiantes puedan expresarse libremente, valorando y respetando sus singularidades y perspectivas individuales. Esta expresión personal se ve como un medio para fortalecer la autoestima, la confianza y el sentido de pertenencia de los estudiantes dentro de la comunidad educativa. Paralelamente, se subraya la importancia de priorizar el bienestar emocional de los estudiantes, entendiendo que un ambiente educativo saludable y acogedor es fundamental para su desarrollo integral y para la formación de lazos afectivos sólidos con sus pares y educadores, estableciendo así un marco educativo que no solo se centre en el desarrollo académico, sino que también priorice la formación integral y holística de cada estudiante, reconociendo individualidad y potencial humano.

II. ELUCIDACIÓN TEÓRICA

Cuando se combinan estas dos palabras, “aprendizaje significativo” denota un proceso mediante el cual el individuo adquiere conocimientos de manera activa y consciente, asignándoles un significado personal y relevante en función de sus experiencias previas, su contexto y su relación con otros conocimientos ya adquiridos. Por lo que, el concepto de aprendizaje significativo fue desarrollado por el psicólogo cognitivo Ausubel en la década de 1960. Ausubel postuló que el aprendizaje significativo se produce cuando el estudiante relaciona la nueva información con sus conocimientos previos de manera no arbitraria y sustantiva. Según Ausubel, el aprendizaje significativo es opuesto al aprendizaje memorístico o mecánico, donde la información se aprende de manera superficial y no se integra con el conocimiento existente.

El aprendizaje significativo es un concepto fundamental en la educación y la adquisición de conocimiento. Que en detalles este tipo de aprendizaje implica, cómo se diferencia de otras formas de adquirir información y por qué es relevante en el proceso de construcción del conocimiento. Por lo que, se refiere a un proceso en el cual la persona no solo memoriza datos de manera mecánica, sino que también asocia el nuevo contenido con sus experiencias previas y conocimientos adquiridos. Siendo estos los aspectos clave: Relación con Experiencias Previas, Motivación, Creencias Personales y Creación de Modelos Mentales.

En este mismo orden de idea, el aprendizaje significativo, propuesto por Ausubel, se centra en la construcción de conocimiento a partir de la integración de nuevos conceptos con los previamente adquiridos. Este enfoque educativo ha sido enriquecido por una variedad de autores que han contribuido con sus ideas y metodologías a su comprensión y aplicación efectiva en el ámbito de la investigación. Entre estos autores destacan: Vielle, (1989): En su obra “La investigación”, Vielle destaca la importancia de una aproximación sistemática y rigurosa al proceso investigativo. Su enfoque resalta la necesidad de establecer una metodología clara y precisa, así como la relevancia de la planificación y la organización en todas las etapas de la investigación. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se favorece al proporcionar a los investigadores las herramientas necesarias para estructurar su trabajo y construir conocimiento de manera coherente y fundamentada.

Así mismo, Zorrilla y Torres (1993): En “Metodología de la investigación”, abordan la importancia de la rigurosidad metodológica en el proceso de investigación. Su enfoque pone énfasis en la selección adecuada de técnicas y procedimientos, así como en la correcta interpretación y análisis de los resultados obtenidos. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se promueve al fomentar una comprensión profunda de los métodos y técnicas de investigación, lo que permite a los investigadores generar conocimiento válido y confiable.

Y finalmente Tamayo, (2004): En “El proceso de la investigación científica”, proporciona una guía detallada sobre las diferentes etapas

del proceso investigativo. Su enfoque destaca la importancia de la claridad conceptual, la precisión metodológica y la ética en la investigación científica. Desde esta perspectiva, el aprendizaje significativo se favorece al brindar a los investigadores las herramientas y los principios necesarios para desarrollar investigaciones rigurosas y significativas.

En consideración, es relevante detallar las implicaciones educativas del aprendizaje significativo, donde se detallan: La contextualización, en la cual los docentes deben relacionar los contenidos con la vida cotidiana de los estudiantes. Esto les ayuda a encontrar sentido en lo que aprenden, la motivación para fomentarla de forma intrínseca es esencial. Cuando los alumnos encuentran relevancia y significado en el material, están más dispuestos a aprender, y finalmente la Construcción de Conocimiento, donde el aprendizaje significativo contribuye a modificar y enriquecer nuestra estructura cognitiva. No se trata solo de acumular datos, sino de construir una comprensión profunda.

Desde estas implicaciones, se comprende que el aprendizaje significativo, como enfoque pedagógico, engloba diversas implicaciones educativas de suma relevancia para el proceso de enseñanza-aprendizaje. En primer lugar, la contextualización emerge como un pilar fundamental en la práctica docente. Los educadores tienen la responsabilidad de conectar los contenidos curriculares con la vida cotidiana de los estudiantes, permitiendo que estos encuentren sentido y relevancia en lo que están aprendiendo. Esta relación entre el contenido académico y las experiencias del día a día no solo facilita la comprensión, sino que también fortalece la internalización de los conceptos al situarlos en un contexto familiar y significativo para los alumnos.

Asimismo, el fomento de la motivación intrínseca se erige como un aspecto esencial del aprendizaje significativo. Cuando los estudiantes perciben la relevancia y el significado del material educativo en relación con sus intereses, necesidades y metas personales, se genera una mayor disposición y compromiso hacia el proceso de aprendizaje. En este sentido, los docentes deben diseñar experiencias de aprendizaje que despierten la curiosidad, el interés y la autodeterminación de los estudiantes, promoviendo así una motivación interna que perdure más allá del entorno escolar.

Por otro lado, el aprendizaje significativo trasciende la mera acumulación de datos para enfocarse en la construcción activa y profunda del conocimiento. En lugar de limitarse a memorizar información de manera pasiva, los estudiantes participan activamente en la elaboración y reconstrucción de sus propios esquemas

mentales. Este proceso implica una reorganización y enriquecimiento de la estructura cognitiva, mediante la integración de nuevos conocimientos con los previamente adquiridos. De esta manera, el aprendizaje se convierte en un proceso dinámico y reflexivo que promueve una comprensión más completa y duradera de los contenidos. Teniendo como beneficios: Retención duradera, Transferencia de conocimiento, Creatividad y Pensamiento Crítico.

En este sentido, el aprendizaje significativo, en su integración con la creatividad, emerge como un potente vehículo para el fortalecimiento de los lazos afectivos en el ámbito educativo. En primer lugar, la creatividad se convierte en un catalizador para la expresión individual y colectiva de emociones, sentimientos y experiencias, creando un terreno propicio para el desarrollo de relaciones afectivas profundas y significativas entre estudiantes, docentes y miembros de la comunidad educativa. Cuando se fomenta la expresión creativa en el aula, se brinda a los participantes la oportunidad de compartir sus percepciones únicas del mundo, sus pensamientos y sus ideas, lo que promueve la empatía, la comprensión y el respeto mutuo.

También, el aprendizaje significativo en el contexto de la creatividad facilita la colaboración y el trabajo en equipo, aspectos fundamentales para el fortalecimiento de los lazos afectivos. A través de proyectos creativos colaborativos, los estudiantes tienen la oportunidad de compartir ideas, resolver problemas de manera conjunta y celebrar el éxito colectivo, lo que fortalece el sentido de pertenencia y la identidad grupal. Este tipo de experiencias promueven la solidaridad, el apoyo mutuo y el compañerismo, creando un ambiente propicio para el desarrollo de relaciones afectivas positivas y duraderas.

Por lo que, la creatividad se asocia con el acto de dar origen a algo nuevo, original y valioso. En este sentido, la creatividad puede definirse como la capacidad humana para generar ideas, conceptos o productos que sean innovadores, únicos y relevantes en un determinado contexto desde la opinión de Amabile, (1983). Desde una perspectiva psicológica, la creatividad se entiende como un proceso cognitivo complejo que involucra la combinación de conocimientos, habilidades y experiencias previas de manera original y novedosa que está respalda-

do por Sternberg y Lubart, (1999). Según esta vi ión, la creatividad implica la capacidad de pensar de manera divergente, explorar múltiples soluciones y generar ideas fuera de los marcos convencionales, lo que permite la producción de resultados innovadores y significativos.

La creatividad desempeña un papel fundamental en el ámbito educativo al promover el desarrollo integral de los estudiantes y prepararlos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Según Sawyer (2012), la creatividad en la educación se manifiesta a través de la capacidad de los estudiantes para resolver problemas de manera original, adaptarse a nuevas situaciones y generar soluciones innovadoras. Además, la creatividad fomenta el pensamiento crítico, la curiosidad intelectual y la autonomía, habilidades indispensables para el aprendizaje y el éxito en la vida. En el contexto educativo, la promoción de la creatividad requiere un enfoque pedagógico que fomente la exploración, la experimentación y el pensamiento divergente.

Según Csikszentmihalyi (1996), los entornos educativos que valoran la creatividad ofrecen oportunidades para el juego, el descubrimiento y la expresión personal, así como la colaboración y el intercambio de ideas entre los estudiantes. Además, los docentes desempeñan un papel clave al proporcionar retroalimentación constructiva, fomentar la reflexión y el pensamiento crítico, y promover un clima de confianza y apoyo que estimule la creatividad en el aula. Y es que la promoción de la creatividad en la educación no solo tiene beneficios académicos, sino que también contribuye al desarrollo personal y social de los estudiantes. De acuerdo a Runco (2014):

> La creatividad estimula la autoexpresión, la autoestima y la autoeficacia, fortaleciendo así la identidad y el bienestar emocional de los individuos. Además, la creatividad promueve la empatía, la tolerancia y el respeto por la diversidad, facilitando la construcción de relaciones interpersonales positivas y la participación activa en la sociedad. (p.24)

La cita resalta el impacto positivo y multidimensional de la creatividad en el desarrollo personal y social de los individuos. En primer lugar, al afirmar que la creatividad estimula la autoexpresión, la autoestima y la autoeficacia, se resalta cómo el acto creativo permite a las personas manifestar su identidad única y expresar sus emociones, pensamientos y experiencias de manera auténtica. Esto, a su vez, contribuye al fortalecimiento de la autoestima, al reconocimiento de las propias habilidades y al sentido de eficacia personal, aspectos cruciales para el bienestar emocional y la satisfacción personal.

Al mismo tiempo, la cita destaca cómo la creatividad promueve valores fundamentales para la convivencia social armoniosa, como la empatía, la tolerancia y el respeto por la diversidad. La capacidad de imaginar, crear y apreciar nuevas perspectivas y formas de expresión implica una apertura mental que facilita la comprensión y la aceptación de las diferencias individuales y culturales. En este sentido, la creatividad se convierte en una herramienta poderosa para fomentar la inclusión, la equidad y el respeto mutuo, promoviendo así la construcción de relaciones interpersonales positivas y la cohesión social.

Subraya, en definitiva, cómo la creatividad no solo enriquece la vida individual, sino que también contribuye a la creación de una sociedad más inclusiva, tolerante y empática. Al fortalecer la autoexpresión, la autoestima y la autoeficacia, y al promover la empatía y el respeto por la diversidad, la creatividad emerge como una fuerza transformadora que impulsa el desarrollo personal y social hacia una mayor armonía y bienestar colectivo. La creatividad desempeña un papel fundamental en el fortalecimiento de los lazos afectivos en los estudiantes de educación básica primaria. Cuando los niños son alentados a expresarse de manera creativa, ya sea a través del arte, la música, la escritura o cualquier otra forma de expresión, se crea un ambiente en el que pueden compartir sus pensamientos, sentimientos y experiencias de manera auténtica y libre de juicios. Al fomentar la creatividad en el aula, los estudiantes tienen la oportunidad de explorar y desarrollar su identidad individual, lo que les permite conectarse más profundamente consigo mismos y con sus compañeros.

También, el proceso creativo les brinda la posibilidad de colaborar, compartir ideas y trabajar en equipo, lo que promueve el compañerismo y el apoyo mutuo entre los estudiantes. La creatividad también puede ser una herramienta poderosa para mejorar la autoestima y la autoconfianza en los estudiantes. Cuando los niños experimentan éxito en sus esfuerzos creativos, ya sea al completar un dibujo, escribir una historia o componer una canción, se sienten valorados y reconocidos, lo que fortalece su sentido de valía personal y su seguridad en sí mismos.

Conjuntamente, la creatividad fomenta la empatía y la comprensión entre los estudiantes al permitirles ver el mundo desde diferentes perspectivas y comprender las experiencias y emociones de los demás. Cuando los niños tienen la oportunidad de compartir sus creaciones creativas con sus compañeros, se establece un sentido de conexión y comprensión mutua que fortalece los lazos afectivos y promueve relaciones interpersonales positivas en el aula. En resumen, la creatividad en la educación básica primaria no solo promueve el desarrollo cognitivo y emocional de los estudiantes, sino que también fortalece los lazos afectivos al fomentar la autoexpresión, la colaboración, la autoestima, la empatía y la comprensión mutua entre los compañeros.

Considerando, la afectividad como la capacidad de ser afectado o influenciado por emociones, sentimientos y estados de ánimo. Esta raíz latina sugiere una conexión intrínseca entre la afectividad y las experiencias emocionales que dan forma a la vida humana. Puesto que, la afectividad desempeña un papel crucial en la vida humana, ya que influye en nuestras relaciones interpersonales, nuestra toma de decisiones y nuestro bienestar emocional.

La capacidad de experimentar y regular nuestras emociones de manera saludable es fundamental para el desarrollo de una identidad personal sólida, así como para el establecimiento de vínculos afectivos profundos y significativos con los demás. Según Kerlinger (2002):

La afectividad se refiere a la capacidad de una persona para experimentar y expresar emociones y sentimientos. Es una respuesta emocional a estímulos internos o externos que puede manifestarse a través del amor, el cariño, la empatía y otras formas de conexión emocional. La afectividad es un fenómeno complejo que involucra tanto aspectos biológicos como psicológicos y sociales (p.33).

El autor desde su mirada, presenta una visión integral y profunda de la afectividad como una facultad esencial en la experiencia humana. En su esencia, la afectividad representa la capacidad innata de los individuos para procesar y expresar una amplia gama de emociones y sentimientos en respuesta a estímulos internos o externos. Esta respuesta emocional, como se destaca, no se limita a la mera manifestación de estados afectivos básicos, sino que abarca dimensiones más sutiles y complejas, como el amor, el cariño y la empatía, que reflejan la profundidad y la riqueza de las relaciones humanas.

La observación acentúa convenientemente la complejidad inherente de la afectividad al reconocer su naturaleza multidimensional, que se extiende más allá de los límites de lo puramente biológico o psicológico para incorporar elementos sociales. Esta comprensión holística destaca la interconexión entre los procesos biológicos, psicológicos y sociales que subyacen a la experiencia afectiva, revelando así la influencia interdependiente de factores fisiológicos, cognitivos y contextuales en la manifestación y regulación de las emociones.

De esta manera, la cita sugiere una apreciación profunda de la afectividad como un fenómeno dinámico y adaptativo que se desarrolla y se moldea a lo largo de la vida de un individuo. Esta noción implica un reconocimiento de la plasticidad emocional y la capacidad de aprendizaje emocional, que permite a los individuos adaptarse y responder de manera eficaz a diferentes situaciones y contextos sociales. No obstante, la relación entre la afectividad y el aprendizaje significativo desde los principios de la creatividad es un tema fascinante que destaca la interconexión entre la experiencia emocional, el proceso cognitivo y la expresión creativa en el contexto educativo. La afectividad, entendida como la capacidad de experimentar y expresar emociones y sentimientos, desempeña un papel crucial en el proceso de aprendizaje, ya que influye en la motivación, la atención, la memoria y la comprensión de los estudiantes.

Cuando los estudiantes se sienten emocionalmente comprometidos y conectados con el contenido del aprendizaje, están más inclinados a involucrarse activamente en el proceso de adquisición de conocimientos y a buscar significado en lo que están aprendiendo. En este sentido, la afectividad actúa como un puente entre la experiencia emocional y el proceso cognitivo, facilitando la construcción de significado y la internalización del conocimiento.

La creatividad, por otro lado, juega un papel fundamental en el fomento de la afectividad y el aprendizaje significativo al ofrecer un medio para la expresión individual y la exploración de nuevas ideas y perspectivas. Cuando los estudiantes tienen la oportunidad de participar en actividades creativas, como la resolución de problemas, el pensamiento lateral, la narración de historias o la producción artística, se les anima a utilizar su imaginación y originalidad para abordar desafíos y generar soluciones innovadoras.

Igualmente, la creatividad promueve un ambiente de aprendizaje en el que se valora la diversidad de ideas y la expresión personal, lo que fomenta un sentido de autoestima, autono-

mía y confianza en sí mismos en los estudiantes. Este ambiente de apoyo emocional y libertad creativa facilita la exploración de nuevas ideas y el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico, lo que contribuye al proceso de construcción de significado y al aprendizaje profundo y significativo.

Por lo cual, los educadores deben buscar formas de fomentar la curiosidad, la autonomía y la pasión por el aprendizaje en los estudiantes, ya que estas cualidades son fundamentales para estimular la creatividad y el pensamiento innovador. Es en este orden de ideas este estudio tuvo como propósito generar un corpus teórico donde se reflejen los beneficios del aprendizaje significativo a través de la creatividad para estimular la dimensión afectiva de los estudiantes. Generando así un estudio que contribuye hacia una propuesta de integración mas profunda entre la creatividad y el aprendizaje significativo en la educación primaria. Esto proporcionó una base teórica sólida para futuras investigaciones y prácticas pedagógicas.

III. ELUCIDACIÓN DE LA METÓDICA

El análisis de la naturaleza epistémica del estudio se enfoca en reconocer la realidad del conocimiento científico y en cómo se representa y origina de manera auténtica, por lo que se reconoce que la comprensión total de la realidad es inherentemente difícil debido a las limitaciones intelectuales y perceptivas de los seres humanos. En consecuencia, se adopta un enfoque cualitativo que permite explorar las preguntas y objetivos del estudio. Fundamentándose en un diseño paradigmático postpositivista, también conocido como descriptivo, fenomenológico o interpretativo. De esta forma, Martínez (2011) expresa el postpositivismo como "la manera de identificar la naturaleza profunda de la realidad, su estructura dinámica, aquella que la razón plena de su comportamiento y manifestaciones" (p. 73).

El paradigma postpositivista desde lo citado, se distingue por su enfoque en la comprensión de la realidad a través de la descripción de las experiencias de los sujetos y su relación con el entorno. Este enfoque reconoce que la realidad es aprehensible, pero no de manera perfecta debido a las limitaciones inherentes a la capacidad humana de comprensión. Por lo tanto, se busca captar la complejidad de la realidad a través de la construcción de cualidades por parte de los sujetos, que se revelan a través de sus experiencias.

Estas cualidades, que conforman una posición paradigmática descriptiva propia del postpositivismo, son fundamentales para entender la realidad de manera más completa y contextualizada. En resumen, el paradigma postpositivista en la investigación se centra en la descripción de las experiencias humanas y su relación con el entorno para comprender la realidad de manera más amplia y precisa.

Considerando como naturaleza epistémica, adoptar en este estudio un enfoque postpositivista, el cual se caracteriza como una alternativa crítica realista. Esto implica reconocer que la realidad existe, aunque no puede ser comprendida en su totalidad. Los eventos pueden ser explicados, ya que están regidos por leyes naturales, pero la percepción humana de estas leyes es necesariamente limitada e incompleta.

En atención a este enfoque, Hernández et al. (2010) hacen un resumen de las características del paradigma post-positivista, en donde afirman que "en éste la realidad puede ser conocida de forma imperfecta. Es aquí donde el investigador puede formar parte del fenómeno de interés, el objeto de estudio influencia al investigador y viceversa, la teoría o hipótesis que sustenta la investigación influye en el desarrollo de la misma, el investigador debe estar consciente de que sus valores o tendencias pueden influir en su investigación" (p.11). Por consiguiente, busca la comprensión de los fenómenos en su ambiente usual mediante el proceso inductivo que la investigadora indaga y genera una teoría sustantiva.

En este contexto particular y a través de la aplicación de enfoques de investigación en el ámbito de las ciencias sociales, se persigue el propósito de determinar cuáles son las perspectivas que se han desarrollado para comprender las diversas realidades que constituyen la esfera humana, así como para comprender la lógica subyacente en los métodos diseñados intencionadamente para generar conocimiento sobre dichas realidades.

Según esta perspectiva mencionada previamente, se argumenta que el estudio de las características de la realidad humana es una vía mediante la cual las personas alcanzan el conocimiento. Apoyando este argumento, el enfoque postpositivista adoptado en este estudio, y los propósitos delineados para lograrlo, son de naturaleza cualitativa. Este tipo de investigación claramente facilita la comprensión del significado subyacente de los principios humanistas, permitiendo así entender al individuo a nivel

personal y experimentar sus acciones en la sociedad. El diseño de la investigación es abierto, adaptable y emergente, y la descripción de los descubrimientos posibilitará una aproximación a la realidad a través del fenómeno que se manifiesta desde los actores involucrados. Además, se pretende comprender la lógica de los fenómenos cualitativos que han sido desarrollados teóricamente para generar de manera intencionada y sistemática un conocimiento basado en la realidad observada. Es relevante destacar lo expresado por Sandoval (2003) al respecto, cuando señala que:

> Los acercamientos de tipo cualitativo reivindican el abordaje de las realidades subjetiva e intersubjetiva como objetos legítimos de conocimiento científico; el estudio de la vida cotidiana como el escenario básico de construcción, constitución y desarrollo de los distintos planos que configuran e integran las dimensiones específicas del mundo humano y, por último, ponen de relieve el carácter único, multifacético y dinámico de las realidades humanas (p. 27).

Desde este norte de lo citado, el enfoque cualitativo en la investigación científica destaca por su compromiso con la exploración de las realidades subjetivas e intersubjetivas, reconociéndolas como fuentes válidas y significativas de conocimiento. A diferencia de los enfoques cuantitativos que buscan generalizar y medir fenómenos, los métodos cualitativos se centran en comprender la riqueza y complejidad de las experiencias humanas desde la perspectiva de los individuos y grupos sociales. Este tipo de investigación valora la profundidad y el contexto de las experiencias cotidianas, las cuales son vistas no solo como manifestaciones triviales, sino como los cimientos sobre los cuales se construyen y desarrollan las múltiples dimensiones de la existencia humana.

Al centrarse en la subjetividad, estos acercamientos permiten captar los matices y las sutilezas de las vivencias personales y colectivas, proporcionando una visión más holística del comportamiento y las relaciones humanas. En este caso, se sumerge en el postpositivismo. Este enfoque no se limita a observar fenómenos aislados, sino que busca entender cómo las interacciones diarias y las experiencias personales se entrelazan para formar la realidad social. Al hacerlo, reconoce que el conocimiento no es estático, sino que se encuentra en constante cambio y evolución, influenciado por las percepciones, interpretaciones y significados que los individuos asignan a sus propias vivencias. Esta perspectiva subraya la importancia de entender no solo lo que ocurre, sino también cómo los actores sociales interpretan y dan sentido a sus acciones y a su entorno.

Todo esto genera un proceso de acontecimientos, realidades y significados mediante redes interactivas con personas y su entorno, como una especie de epojé, destacada por Husserl (1962), es decir la realidad presentada tal cual, como se percibe sin intervenir en ella para alterarla o modificarla. Al hacer referencia a esta afirmación, se devela que el método asumido es el fenomenológico. De acuerdo con este orden discursivo Husserl, fundador de la fenomenología, plasmó “Fenomenología” para la Enciclopedia Británica. Allí Husserl (1995), decía lo siguiente:

> La fenomenología denota un nuevo método descriptivo, filosófico, que desde finales del siglo pasado ha establecido: 1) una disciplina psicológica a priori, capaz de dar las únicas bases seguras sobre las que se puede construir una sólida psicología empírica; y 2) una filosofía universal, que puede ser un órgano [instrumento] para la revisión metódica de todas las ciencias (p.182).

Concibiendo la opinión del autor previamente mencionado, se asume que la fenomenología no solo ofrece un método descriptivo para capturar la complejidad de la experiencia humana, sino que también actúa como un recurso crítico y reflexivo que cuestiona y reevalúa los supuestos fundamentales de las diversas ramas del saber. Esta capacidad de la fenomenología para atravesar y conectar diferentes disciplinas subraya su relevancia y versatilidad, estableciéndola no solo como un método filosófico, sino como un enfoque interdisciplinario que busca una comprensión más profunda y auténtica de la realidad.

IV. REFLEXIVIDAD CONSENSUADA

La construcción de un corpus teórico sobre el aprendizaje significativo, desde los principios de la creatividad, representa un esfuerzo

innovador y profundamente reflexivo para abordar uno de los retos más esenciales de la educación contemporánea: el fortalecimiento de los lazos afectivos en los estudiantes de básica primaria. Este corpus no solo busca proporcionar una comprensión estructurada y coherente sobre cómo la creatividad puede actuar como eje transversal en el proceso educativo, sino que también abre nuevas posibilidades para repensar la interacción entre el conocimiento, la afectividad y la experiencia de aprendizaje en las primeras etapas de formación académica.

Al generar esta teoría desde lo teleológico, se enfatiza que el aprendizaje significativo no es un proceso exclusivamente cognitivo, sino una experiencia holística que se enraíza en las emociones y las relaciones humanas. Develando las circunstancias particulares en las que el aprendizaje significativo emerge en los estudiantes cuando se integra con los principios de la creatividad. Este análisis condujo a la revelación de que el aprendizaje significativo no ocurre en un vacío, sino en un entramado de experiencias únicas en las que los estudiantes exteriorizan su creatividad y construyen significados de manera colectiva.

En este sentido, las circunstancias propicias para el aprendizaje significativo no solo son académicas, sino también relacionales y emocionales. Los momentos en que los estudiantes sienten libertad para expresar su creatividad, trabajar en colaboración y conectar con otros a través de sus ideas son precisamente aquellos en los que se fortalece su vínculo afectivo con sus compañeros, sus docentes y el proceso de aprendizaje en sí. Esto subraya la necesidad de reconocer y valorar las condiciones emocionales y sociales que permiten que el aprendizaje trascienda los límites de lo individual para convertirse en un acto profundamente compartido y significativo.

El análisis del estado del arte sobre el aprendizaje significativo, bajo la perspectiva de la creatividad, reveló un panorama diverso, pero poco articulado en términos de teorías que unan ambas dimensiones. La creatividad, aunque reconocida como un factor crucial en la educación, a menudo se aborda de manera tangencial o limitada, sin explorar plenamente su potencial para enriquecer los procesos de aprendizaje significativo.

El propósito de interpretar la naturaleza ontoepistemológica de esta teoría llevó a un descubrimiento fundamental: el aprendizaje significativo, cuando se fundamenta en los principios de la creatividad, redefine las concepciones tradicionales del ser y del conocimiento en el ámbito educativo. Desde esta perspectiva, el aprendizaje deja de ser un acto meramente instrumental para convertirse en un proceso de construcción de sentido, en el cual los estudiantes no solo adquieren información, sino que también redefinen quiénes son y cómo entienden el mundo que los rodea. Finalmente, la construcción de este corpus teórico es en sí misma un acto de creatividad y visión. Aunque este corpus permanece en el ámbito de lo abstracto, su valor radica en su capacidad para inspirar nuevas formas de pensar y diseñar experiencias educativas que prioricen tanto la creatividad como los lazos afectivos. Este corpus no es una receta ni una solución inmediata para los desafíos de la educación básica, sino una invitación a imaginar posibilidades aún no exploradas. Es una teoría que desafía a los educadores, investigadores y formuladores de políticas a repensar el propósito último de la educación: no solo formar mentes competentes, sino también corazones conectados y creativos. En este sentido, el corpus se erige como una contribución novedosa y significativa que amplía los horizontes del pensamiento pedagógico contemporáneo.

REFERENCIAS

Amabile, M. (1983). The social psychology of creativity. Springer.
Cotrina, J. (2014). Aprendizaje significativo en los estudiantes de la Universidad de Lima.
Csikszentmihalyi, M. (1996). Creativity: Flow and the psychology of discovery and invention. Harper-Collins.
Hernández Sampieri, R. (s.f.). Metodología de la investigación Husserl, E (1995). Investigaciones lógicas. Madrid: Altaya
Kerlinger, F. (2002). Investigación Del Comportamiento. California State University.
Martínez, M. (2011). El comportamiento humano: Nuevos métodos de investigación.
3ra Edición. México: Editorial Trillas.p.73
McGonigal, J. (2011). Reality is Broken: Why Games Make Us Better and How They Can Change the World. Penguin Books.
Robinson, K. (2009). El elemento: Descubrir tu pasión lo cambia todo
Runco, M. A. (2014). Creativity: Theories and themes: Research, development, and practice. Elsevier Academic Press.
Sandoval, C. (2003). Investigación Cualitativa. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Bogotá – Colombia. ARFO Editores e Impresores Ltda.
Sawyer, R. K. (2012). Explaining creativity: The science of human innovation. Oxford University Press.
Sternberg, R. J., y Lubart, T. I. (1999). Handbook of creativity. Cambridge University Press.
Tamayo, M. (2004). El proceso de la investigación científica. Editorial Limusa. Vielle, J. P. (1989). La investigación. Editorial Trillas
Zorrilla y Torres (1993). Metodología de la investigación. Editorial Trillas

EXPLORANDO LA NEUROCIENCIA: UNA PERSPECTIVA HOLÍSTICA SOBRE EL DESARROLLO DE LAS FUNCIONES COGNITIVAS.

Sandra Patricia Guerrero Vageón
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
sandraguerrerovageon@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 578 - 587
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

Este artículo explora la interrelación entre la neurociencia y el aprendizaje social, centrándose en cómo las interacciones sociales influyen en el desarrollo de funciones cognitivas como la memoria, la atención y el razonamiento. Destacan autores como Bandura, Piaget y estudios recientes en neurociencia cognitiva. Utilizando un enfoque cualitativo mediante un estudio de caso múltiple, se observan aulas de aprendizaje colaborativo y se realizan entrevistas con 60 estudiantes y 6 educadores en escuelas primarias y secundarias. Se anticipa que las interacciones sociales de calidad potenciarán las habilidades cognitivas y la plasticidad cerebral, sugiriendo que la naturaleza de estas interacciones es crucial para el aprendizaje. Los hallazgos esperados apuntan a que un entorno educativo socialmente enriquecido mejora el rendimiento cognitivo de los estudiantes, destacando la importancia de incorporar métodos de enseñanza que fomenten la colaboración y la interacción social en el aula. Este estudio proporciona evidencia para el diseño de estrategias pedagógicas que optimicen el desarrollo cognitivo a través de la integración de la neurociencia y el aprendizaje social.

Palabras clave:
neurociencia, aprendizaje social, funciones cognitivas, plasticidad cerebral, educación.

EXPLORING NEUROSCIENCE: A HOLISTIC PERSPECTIVE ON THE DEVELOPMENT OF COGNITIVE FUNCTIONS.

ABSTRACT

This article explores the interrelationship between neuroscience and social learning, focusing on how social interactions influence the development of cognitive functions such as memory, attention, and reasoning. Authors such as Bandura, Piaget, and recent studies in cognitive neuroscience are highlighted. Using a qualitative approach through a multiple case study, collaborative learning classrooms are observed, and interviews are conducted with 60 students and 6 educators in primary and secondary schools. It is anticipated that quality social interactions will enhance cognitive skills and brain plasticity, suggesting that the nature of these interactions is crucial for learning. The expected findings indicate that a socially enriched educational environment improves students' cognitive performance, emphasizing the importance of incorporating teaching methods that promote collaboration and social interaction in the classroom. This study provides evidence for the design of pedagogical strategies that optimize cognitive development through the integration of neuroscience and social learning.

Key words:
neuroscience, social learning, cognitive functions, brain plasticity, education.

EXPLORER LES NEUROSCIENCES: UNE PERSPECTIVE HOLISTIQUE SUR LE DÉVELOPPEMENT DES FONCTIONS COGNITIVES.

RÉSUMÉ

Cet article explore l'interrelation entre les neurosciences et l'apprentissage social, en se concentrant sur la façon dont les interactions sociales influencent le développement des fonctions cognitives telles que la mémoire, l'attention et le raisonnement. Des auteurs comme Bandura, Piaget et des études récentes en neurosciences cognitives se démarquent. En utilisant une approche qualitative à travers une étude de cas multiples, des classes d'apprentissage collaboratif sont observées et des entretiens sont menés avec 60 élèves et 6 éducateurs d'écoles primaires et secondaires. On s'attend à ce que des interactions sociales de qualité améliorent les capacités cognitives et la plasticité cérébrale, ce qui suggère que la nature de ces interactions est cruciale pour l'apprentissage. Les résultats attendus suggèrent qu'un environnement éducatif socialement enrichi améliore les performances cognitives des élèves, soulignant l'importance d'intégrer des méthodes d'enseignement qui encouragent la collaboration et l'interaction sociale en classe. Cette étude fournit des preuves pour la conception de stratégies pédagogiques qui optimisent le développement cognitif grâce à l'intégration des neurosciences et de l'apprentissage social.

Mot clefes:
neurosciences, apprentissage social, fonctions cognitives, plasticité cérébrale, éducation.

I. INTRODUCCIÓN

En un mundo interconectado y caracterizado por la constante transformación social, económica y tecnológica, la educación adquiere un papel determinante en la preparación de ciudadanos capaces de enfrentar los desafíos contemporáneos con responsabilidad ética. Desde una perspectiva global, la enseñanza debe trascender la simple transmisión de conocimientos para convertirse en un proceso dinámico que fomente el desarrollo de competencias integrales, esenciales para la vida en sociedad. La educación primaria, como etapa formativa fundamental, es el espacio propicio para instaurar modelos pedagógicos que promuevan el aprendizaje significativo, basado en la motivación intrínseca y orientado hacia la construcción de sujetos críticos, autónomos y comprometidos con su entorno.

El concepto de competencias globales ha cobrado relevancia en los últimos años debido a la necesidad de formar individuos con habilidades que les permitan desenvolverse en escenarios diversos y multiculturales. Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2018), las competencias globales abarcan el conocimiento, las actitudes y las disposiciones necesarias para comprender y abordar problemas globales desde una perspectiva informada y ética. En este sentido, la educación primaria debe generar estrategias que propicien la integración de estas competencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, permitiendo que los estudiantes asuman un rol activo en su formación y en la construcción de un futuro sostenible.

El aprendizaje basado en competencias no solo implica la adquisición de habilidades cognitivas, sino también el desarrollo de valores y actitudes que favorezcan la participación ciudadana responsable. La UNESCO (2021) destaca la importancia de una educación orientada al desarrollo sostenible, en la que los estudiantes sean protagonistas de su aprendizaje y comprendan la interdependencia entre los aspectos económicos, sociales y ambientales de la realidad. De esta

manera, la educación primaria se convierte en un espacio clave para la formación de ciudadanos con un alto sentido de responsabilidad ética y social.

Dentro de este marco, la motivación intrínseca juega un papel central en el proceso educativo, ya que impulsa a los estudiantes a comprometerse con su aprendizaje desde el interés personal y la satisfacción por la adquisición de nuevos conocimientos. Deci y Ryan (1985), en su teoría de la autodeterminación, sostienen que la motivación intrínseca se ve favorecida cuando los individuos experimentan autonomía, competencia y relaciones interpersonales significativas en su entorno educativo. Así, es fundamental diseñar estrategias pedagógicas que fomenten un aprendizaje autónomo y significativo, promoviendo la curiosidad intelectual y el desarrollo de la creatividad en los estudiantes.

El desarrollo de una mirada basada en competencias globales no puede desvincularse del contexto en el que se inserta la educación. En el caso de la educación primaria en Colombia, se requiere un enfoque pedagógico que atienda a la diversidad cultural, social y económica del país, permitiendo que los estudiantes construyan aprendizajes contextualizados y pertinentes. Según Bonilla y Guzmán (2019), los modelos educativos que integran la formación en competencias globales favorecen una educación más inclusiva y equitativa, alineada con las demandas del siglo XXI.

Desde un enfoque didáctico, la implementación de metodologías activas, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje cooperativo y el enfoque interdisciplinario, facilita la construcción de competencias globales desde una perspectiva práctica y experiencial. Estas estrategias permiten que los estudiantes se involucren activamente en la resolución de problemas reales, desarrollando habilidades como el pensamiento crítico, la comunicación efectiva y la toma de decisiones éticas. En este sentido, la motivación intrínseca se convierte en un elemento clave para fortalecer la disposición de los estudiantes hacia el aprendizaje autónomo y la reflexión crítica.

No obstante, la ética en la educación no debe concebirse como un aspecto aislado del currículo, sino como un eje transversal que oriente las prácticas pedagógicas y la convivencia escolar. La formación en valores como la empatía, la justicia y la solidaridad resulta esencial para el desarrollo de una ciudadanía responsable y comprometida con la transformación social. Nussbaum (2010) enfatiza la necesidad de una educación que fomente la capacidad de comprender y respetar las diferencias, permitiendo la construcción de sociedades más justas e inclusivas.

La relación entre motivación intrínseca y competencias globales adquiere una relevancia especial en contextos escolares donde es necesario fortalecer el sentido de pertenencia y la autonomía de los estudiantes. Diversos estudios han demostrado que los entornos educativos que favorecen la exploración, la creatividad y el trabajo colaborativo potencian el interés de los estudiantes por el aprendizaje y su compromiso con la comunidad de acuerdo a Dweck, (2006). En este sentido, el diseño de estrategias didácticas orientadas al desarrollo de competencias globales debe considerar el papel de la motivación como un motor esencial para el aprendizaje significativo.

En el contexto de la educación primaria en Colombia, la aplicación de estos enfoques teóricos cobra especial importancia, dado que el sistema educativo enfrenta el reto de garantizar una educación de calidad que atienda a las necesidades de una población diversa. La implementación de prácticas pedagógicas innovadoras, centradas en la motivación intrínseca y la formación en competencias globales, representa una oportunidad para transformar la educación y contribuir al desarrollo de ciudadanos con una visión ética y responsable del mundo.

Desde esta perspectiva, la presente investigación tiene como propósito fundamental la construcción de una teorética de motivación intrínseca hacia una mirada basada en competencias globales para acciones éticamente responsables en la educación primaria de la Institución Educativa Simón Rodríguez de Tame- Colombia. A través de un estudio teórico y empírico, se busca generar aportes significativos que contribuyan a la mejora de las percepciones pedagógicas y al fortalecimiento de una educación orientada al desarrollo humano y social.

II. SEMBLANTE TEÓRICO

La motivación se concibe como el conjunto de procesos internos que energizan, dirigen y sostienen el comportamiento humano hacia la realización de metas y la satisfacción de necesidades. Maslow (1943) introdujo la idea de una jerarquía de necesidades, en la que la autorrealización se erige como el máximo impulso, mientras que Deci y Ryan (1985) con su Teoría de la Autodeterminación enfatizaron la relevancia de

la motivación intrínseca, basada en la búsqueda de la autonomía, competencia y relación, como motor esencial del aprendizaje y la conducta ética.

Asimismo, diversos estudios posteriores, como los de Ryan y Deci (2000), han reforzado la idea de que la motivación intrínseca es aquella que surge del propio interior del individuo, sin depender de incentivos externos, lo que permite un compromiso sostenido con las actividades formativas y el desarrollo personal. En este contexto, se destaca que la motivación auténticamente interna favorece la consolidación de saberes y la integración de valores en el proceso educativo.

En este norte develado, la idea de que las competencias globales van más allá del simple almacenamiento de información, abarcando una integración holística de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que, en conjunto, dotan a la persona de la capacidad para desenvolverse y colaborar de manera efectiva en entornos marcados por la diversidad cultural y los constantes cambios. Es decir, no se trata únicamente de saber hechos o teorías, sino de contar con la habilidad práctica para aplicar ese saber a situaciones reales, combinada con actitudes abiertas que favorezcan el diálogo intercultural y valores éticos que promuevan el respeto y la justicia.

Al mismo tiempo, este enfoque integral implica que el individuo se forma tanto en el ámbito cognitivo como en el afectivo, permitiéndole no solo comprender las complejidades de distintas culturas, sino también adaptarse y responder de forma proactiva ante las dinámicas emergentes de un mundo interconectado. En consecuencia, la definición destaca la importancia de desarrollar unas competencias que faciliten interacciones productivas y enriquecedoras, fundamentales en un contexto globalizado que exige flexibilidad, empatía y una constante actualización de habilidades para afrontar los desafíos contemporáneos. Por consiguiente, asumiendo la relevancia de la comprensión de las competencias globales, en el informe de la OECD; (2019a) la define como:

> Un objetivo multidimensional de aprendizaje permanente. Las personas globalmente competentes pueden examinar cuestiones locales, globales e interculturales, comprender y apreciar diferentes perspectivas y visiones del mundo, interactuar con éxito y respeto con los demás y emprender acciones responsables en favor de la sostenibilidad y el bienestar colectivo (p.166).

Lo previamente citado enfatiza que el aprendizaje debe concebirse como un proceso permanente y multifacético, en el que el desarrollo de la competencia global se configura como un objetivo integral. Es decir, se destaca que las personas competentes en este ámbito son capaces de analizar y comprender problemas desde diversas escalas local, global e intercultural lo cual les permite captar la complejidad inherente a cada situación. Además, al apreciar las variadas visiones del mundo, estas personas despliegan una sensibilidad hacia la diversidad y la pluralidad de perspectivas, lo que se traduce en interacciones fundamentadas en el respeto y la eficacia comunicativa.

De esta manera, el enunciado subraya que esa capacidad de análisis y comprensión se debe transformar en acciones responsables, dirigidas a promover la sostenibilidad y el bienestar colectivo. De este modo, se plantea que la educación, al fomentar estas competencias, no solo transmite conocimiento, sino que también incita a un compromiso ético y social que propicie cambios profundos y positivos en la sociedad. Adicionalmente, la UNESCO (2015) ha subrayado que las competencias globales abarcan una visión holística que trasciende el dominio meramente cognitivo para incorporar también aspectos éticos y afectivos, promoviendo la construcción de identidades ciudadanas responsables. De este modo, la integración de tales competencias en la educación primaria se revela como estratégica para la formación de individuos capaces de actuar de manera ética y adaptativa en contextos multiculturales.

Otro elemento constitutivo fundamental del piso epistemico, está relacionado con acciones éticas, y es que estas hacen referencia a las conductas que se fundamentan en principios morales universales y en el compromiso con el bien común. En este sentido, Kohlberg (1981) describió el desarrollo moral como un proceso evolutivo, en el que los individuos alcanzan niveles superiores de razonamiento ético, mientras que Rest (1986) aportó que las acciones éticas emergen de un proceso deliberativo que integra tanto dimensiones cognitivas como afectivas en la toma de decisiones responsables.

Consecuentemente, en el ámbito educativo las acciones éticas no se limitan a la mera observancia de normas, sino que implican la inter-

nalización de valores como el respeto, la justicia y la equidad, lo que se traduce en conductas ejemplares que fortalecen un clima de integridad y convivencia. Esta perspectiva resulta indispensable para modelar actitudes y comportamientos que repercuten positivamente en la formación integral de los estudiantes. Y dentro de ello, la responsabilidad como norte transcendental.

En virtud de lo discursivo, la responsabilidad se entiende como la capacidad de asumir las consecuencias propias de las acciones y decisiones, implicando un compromiso ético y social profundo. Lickona (1991) resaltó en sus estudios que, en el ámbito educativo, la responsabilidad se manifiesta mediante la autodisciplina y la capacidad de rendir cuentas, aspectos esenciales para fomentar la autogestión y la integridad personal y colectiva. De igual forma, la incorporación de la responsabilidad en la formación implica la generación de espacios en los que los estudiantes aprenden a valorar sus decisiones y a actuar de manera consciente frente a los efectos de sus actos. Esta dimensión es crucial para la construcción de una ciudadanía activa, responsable y comprometida con el desarrollo ético y social de la comunidad escolar.

Significativamente, el apoyo que emerge desde teorías de apoyo hace resaltar inicialmente la Teoría de la Autodeterminación, formulada por Deci y Ryan en (1985), postula que el impulso interno que motiva a los individuos se orienta hacia la satisfacción de necesidades psicológicas fundamentales, lo que, en el ámbito educativo, se traduce en la promoción de ambientes que estimulen la autorregulación y la iniciativa personal. Este modelo teórico subraya la relevancia de crear entornos donde la experiencia del aprendizaje se perciba como una actividad voluntaria y plena, lo que propicia la internalización de propósitos educativos integrales. En contextos de educación primaria, esta perspectiva aboga por una praxis pedagógica que transcenda el modo tradicional de transmisión del conocimiento, favoreciendo el desarrollo de actitudes éticas arraigadas en la autonomía y la competencia.

El enfoque autodeterminativo ofrece además un marco conceptual que permite discernir entre motivadores intrínsecos y extrínsecos, facilitando así la identificación de aquellos elementos que refuerzan la implicación genuina de los escolares en su proceso formativo. La aplicación de este paradigma en la instrucción primaria posibilita un análisis fino de cómo el reconocimiento de la propia valía y la percepción de control sobre los aprendizajes inciden en la adopción de comportamientos responsables y éticamente fundamentados. De esta manera, se establece una relación directa entre el ejercicio de la autodeterminación y la capacidad para asumir retos educativos desde una perspectiva holística y comprometida con el bien común.

Por otra parte, la Teoría de la Autodeterminación enriquece la comprensión de la interacción entre procesos cognitivos y afectivos en el aula, al ilustrar cómo la promoción del sentido de pertenencia y la experiencia de competencia pueden catalizar la integración de competencias globales. Este fundamento teórico permite además diseñar estrategias docentes que estimulen el desarrollo de un compromiso ético, donde la motivación intrínseca se erige como propulsor esencial de una educación transformadora. Así, se constituye en una herramienta conceptual que sustenta intervenciones pedagógicas orientadas a la profundización del conocimiento y a la formación de ciudadanos críticos y socialmente responsables.

Otra teoría que aporta al estudio, es la Teoría Constructivista, desarrollada por Piaget en 1950, plantea que el conocimiento se construye activamente a través de la interacción entre el sujeto y su entorno, concepto que resulta fundamental para entender el proceso de aprendizaje en la infancia. Este enfoque reconoce la importancia de las estructuras cognitivas innatas que, al ser confrontadas con nuevas experiencias, permiten la asimilación y acomodación de la información, facilitando así la construcción de significados propios. En la educación primaria, tales postulados invitan a repensar las metodologías tradicionales, privilegiando entornos de aprendizaje que fomenten el descubrimiento y la reflexión autónoma, clave para la consolidación de competencias globales.

De esta forma, el constructivismo establece que el desarrollo intelectual se nutre de la interacción dinámica entre experiencias previas y estímulos del entorno, lo que favorece la internalización de valores y principios éticos de manera orgánica. Al poner énfasis en la formación de esquemas mentales que se adaptan progresivamente a la complejidad del mundo, esta teoría respalda la implementación de prácticas pedagógicas que impulsen el pensamiento crítico y la creatividad, elementos esenciales en la configuración de actitudes responsables. La perspectiva piagetiana, por ende, aporta una base sólida para el diseño curricular orientado a la consolidación de aprendizajes profundos y culturalmente pertinentes.

De acuerdo con este marco conceptual, la educación primaria se transforma en un laboratorio de experimentación cognitiva donde la construcción activa del saber se alinea con una visión ética y socialmente comprometida. La importancia reside en entender que cada experiencia educativa reporta un potencial para la transformación intelecular y afectiva, permitiendo la integración gradual de competencias globales en el acervo personal del alumno. Por consiguiente, esta teoría sirve de andamiaje para fundamentar estrategias de enseñanza que no solo promuevan el conocimiento, sino que también impulsen la responsabilidad ética en la formación de futuros ciudadanos.

Por consiguiente, la Teoría Socioconstructivista, formulada por Vygotsky en 1930, inaugura una visión que resalta el impacto determinante del entorno social y cultural en el proceso de adquisición del conocimiento, enfatizando la mediación entre individuos a través del lenguaje y la interacción. Este enfoque teórico es invaluable para comprender cómo el aprendizaje es un fenómeno que se configura en el intercambio de significados y la co-construcción de saberes, situación particularmente relevante en entornos educativos contemporáneos. En la educación primaria, se establece de manera inequívoca la necesidad de fomentar el diálogo y la colaboración, elementos que propician el desarrollo de competencias globales y la internalización de valores éticos.

En términos metodológicos, la propuesta vygotskyana introduce el concepto de zona de desarrollo próximo, que articula el incógnito espacio entre el conocimiento actual del aprendiz y su potencial de aprendizaje cuando se beneficia del apoyo de interlocutores más competentes. Este constructo permite diseñar plataformas de aprendizaje donde la tutoría y la retroalimentación se convierten en pilares fundamentales para la expansión del conocimiento y la promoción de prácticas responsables. La aplicación de estos principios en el aula de primaria favorece la configuración de escenarios en los que la interacción social se torna en el motor del desarrollo intelectual y ético, permitiendo que la diversidad cultural se incorpore como recurso pedagógico.

Conforme a esta perspectiva, la Teoría Socioconstructivista contribuye a la identificación de mecanismos de andamiaje que facilitan la transición del alumno hacia formas de pensamiento más complejas y reflexivas, integradas en una visión global de la realidad. La integración de estrategias colaborativas permite el análisis crítico de la información, la negociación de significados y la construcción colectiva de conocimientos que, en definitiva, se traducen en un compromiso ético activo y fundamentado. En la práctica educativa, esto se manifiesta en la capacidad de los estudiantes para participar en grupos de discusión, actividades cooperativas y proyectos interdisciplinares, lo cual robustecen su perfil de competencias globales y su responsabilidad social.

La Teoría del Desarrollo Moral, propuesta por Kohlberg en 1981, organiza el crecimiento del razonamiento ético en una secuencia progresiva de etapas, lo que permite la evaluación meticulosa de cómo los individuos estructuran sus juicios morales a lo largo del tiempo. Este modelo aporta una comprensión detallada de la evolución del pensamiento moral, siendo una herramienta crucial para analizar la capacidad de los estudiantes para abordar dilemas éticos y adoptar decisiones basadas en principios de justicia y equidad. En el contexto de la educación primaria, la aplicación de este enfoque resulta pertinente al favorecer la creación de espacios que impulsen el debate ético y la reflexión sobre problemas contemporáneos.

El aporte de esta teoría se extiende hacia el diseño de intervenciones pedagógicas que propicien la confrontación y el análisis de situaciones morales, permitiendo a los jóvenes internalizar normas y valores que sostengan comportamientos socialmente responsables. La distinción entre etapas preconvencionales, convencionales y posconvencionales del desarrollo moral posibilita identificar áreas de oportunidad en el proceso formativo, lo que facilita la implementación de estrategias que estimulen transiciones cognitivas hacia niveles superiores de razonamiento ético. Este marco teórico se erige, así, como un recurso esencial para la planificación curricular y la orientación de prácticas educativas que trasciendan la mera instrucción académica.

En suma, la teoría de Kohlberg enriquece el debate sobre la relación entre la cognición y la emoción en la formación de un criterio moral sólido, subrayando que el aprendizaje de la ética se fundamenta tanto en la reflexión abstracta como en la experiencia vivida. Mediante la estructuración gradual del pensamiento moral, se puede definir un proceso formativo que, desde etapas tempranas, enfatice la responsabilidad y la empatía, pilares indispensables para el surgimiento de competencias globales. Este enfoque contribuye significativamente a la construcción de una identidad ética coherente, en la que se

articule la toma de decisiones informada y el compromiso con el bienestar colectivo.

La Teoría Fundamentada, formulada por Glaser y Strauss en 1967, constituye un método inductivo que permite la generación de teorías emergentes directamente a partir de los datos empíricos, otorgando así un marco robusto para la interpretación de fenómenos educativos en contextos reales. Este enfoque metodológico se caracteriza por su flexibilidad y capacidad para capturar la complejidad inherente a las dinámicas de aprendizaje, proporcionando un andamiaje conceptual que integra dimensiones motivacionales, competenciales y éticas sin imponer categorías predefinidas. La aplicación de este método en el estudio de la motivación intrínseca en la educación primaria posibilita una aproximación holística que respalda el desarrollo de marcos teóricos auténticamente representativos de las prácticas escolares.

En el proceso de implementación, la Teoría Fundamentada se distingue por su capacidad para concretar relaciones emergentes a través de técnicas sistemáticas de codificación y análisis iterativo, lo que permite una interpretación precisa y contextualizada de los fenómenos educativos. Esta metodología proporciona una plataforma analítica en la que el investigador puede identificar patrones y conexiones subyacentes entre las experiencias de docentes y estudiantes, destacando así la interrelación entre la motivación interna y la adopción de competencias globales dirigidas a acciones éticas. La solidez de este marco analítico posibilita la elaboración de explicaciones teóricas complejas que se ajustan a la variabilidad y dinamismo presente en los entornos educativos.

III. NORTE QUE TRANSITA LA METÓDICA

En el presente estudio se fundamentó el enfoque epistemológico en el paradigma postpositivista, que reconoció que la realidad era compleja y provisional, y que sus diversas manifestaciones debían ser comprendidas mediante una aproximación crítica y sistemática. Guba y Lincoln (1989) sostuvieron que el postpositivismo permitía superar la visión ingenua de una objetividad absoluta, planteando que el conocimiento se construía a partir de la interacción entre el investigador y el fenómeno observado. En este sentido, la investigación se orientó a evaluar los parámetros y relaciones emergentes a partir de datos empíricos, sin pretender establecer verdades universales, sino generando una teorética que reflejara las complejidades del ámbito educativo.

El paradigma del estudio se orientó hacia una visión comprensiva e interpretativa como lo direcciona lo cualitativo, sustentada en las premisas del paradigma cualitativo. Denzin y Lincoln (2011) destacaron que el paradigma comprensivo permitía acceder a los significados intrínsecos de las experiencias de los actores sociales, al reconocer la importancia del contexto, las percepciones y las interacciones en la construcción del conocimiento. En este estudio se adoptó dicho paradigma para explorar las dinámicas intersubjetivas y los matices que configuraron la motivación intrínseca en la formación de competencias globales, sin restringir las interpretaciones a categorías preestablecidas.

El nivel de la investigación se configuró como exploratorio y descriptivo, orientado a revelar los mecanismos subyacentes que vinculaban la motivación intrínseca, el desarrollo de competencias globales y las prácticas éticas en la educación primaria. Creswell (2013) afirmó que las investigaciones cualitativas de este tipo facilitaban la generación de teorías emergentes que reflejaban la complejidad y la riqueza del fenómeno estudiado. En atención a lo descrito, el método de investigación seleccionado se cimentó en la Teoría Fundamentada, formulada originalmente por Glaser y Strauss (1967), que permitió la construcción inductiva de una teoría emergente a partir de datos empíricos. Este método se consideró particularmente adecuado para abordar fenómenos complejos, ya que su carácter iterativo y flexible facilitó la incorporación de múltiples dimensiones—motivos, comportamientos y valores inherentes al proceso educativo. Se aplicó esta metodología para identificar y sistematizar las interrelaciones entre la motivación intrínseca y la adopción de competencias globales, integrando de forma rigurosa tanto los elementos explícitos como aquellos latentes en la práctica escolar.

Siguiendo los postulados de la Teoría Fundamentada, el proceso investigativo se orientó a la generación de códigos y categorías a medida que se recogieron datos mediante técnicas cualitativas, sin imponer estructuras predefinidas, lo que permitió que la teoría surgiera directamente de la experiencia vivida de los participantes. Este planteamiento metodológico se ajustó a la necesidad de explorar un fenómeno en constante evolución y respaldó la idea de que la verdad en contextos educativos se construía a partir de la interacción entre la práctica y la reflexión teórica, conforme argumentaron Glaser

y Strauss (1967).

La Teoría Fundamentada aportó un rigor epistemológico que fortalece la credibilidad y validez de los resultados obtenidos, siendo instrumental en la construcción de un corpus teórico emergente que ilumine las intersecciones entre procesos motivacionales, habilidades culturales y comportamientos responsables. Esta contribución metodológica se traduce en la posibilidad de formular intervenciones pedagógicas innovadoras, orientadas a potenciar la esencia transformadora de la educación primaria. En consecuencia, su integración en el estudio se erige como un recurso metodológico indispensable para articular un diálogo efectivo entre la práctica educativa y la teoría, cimentando un puente sólido entre la experiencia empírica y la estructura conceptual en el campo de la educación.

IV. REFLEXIONES SITUADAS

Se comprende que la educación primaria constituye el espacio privilegiado para el fomento de la motivación intrínseca, la adquisición de competencias globales, la promoción de acciones éticas y el fortalecimiento de la responsabilidad. Este nivel educativo, con su capacidad de influir en la formación de actitudes y comportamientos, es instrumental para construir una base sólida sobre la cual se edifica una sociedad consciente, crítica y comprometida con los principios éticos.

La motivación intrínseca no puede entenderse de manera aislada, sino que se articula en una compleja red de saberes, habilidades y valores que, en conjunto, favorecen la formación de competencias globales en el ámbito de la educación primaria. Se evidenció que el compromiso interno de los alumnos, potenciado por entornos de aprendizaje participativos, constituye el motor que impulsa la adopción de comportamientos éticos y responsables, abriendo espacios para una praxis educativa transformadora. Esta interrelación, respaldada por fundamentos teóricos sólidos, subraya la necesidad de reorientar las prácticas pedagógicas hacia modelos que integren de manera armónica estos elementos esenciales para el desarrollo integral de la persona.

Uno de los hallazgos más destacables fue la evidencia del rol transformador del docente, quien, al integrar enfoques pedagógicos innovadores, se erigió en el principal impulsor de la motivación intrínseca en sus estudiantes. La capacidad del educador para conectar intereses personales con valores sociales y éticos resultó fundamental para fomentar un ambiente de aprendizaje que propicie el desarrollo de competencias globales. De esta forma, se consolidó la comprensión de que la figura del docente es esencial para generar espacios de reflexión y acción en favor de una educación integral, que trasciende la mera transmisión de conocimientos.

La riqueza del entorno escolar, junto con las particularidades socioculturales de la región, permitió evidenciar cómo las prácticas pedagógicas, cuando se adaptan al contexto local, potencian la internalización de competencias y valores éticos. Esta realidad reafirmó la importancia de desarrollar estrategias educativas sensibles a su entorno, lo que garantiza una formación que responda de manera eficaz a las necesidades y desafíos del siglo XXI.

El estudio reafirmó que la formación en competencias globales y la acción éticamente responsable son fundamentales en la educación primaria, al constituir pilares imprescindibles para la construcción de individuos críticos, reflexivos y comprometidos con el bienestar colectivo. Se evidenció que la internalización de valores éticos no sólo enriquece la práctica académica, sino que también se convierte en un elemento esencial en la formación de ciudadanía activa. Así, la investigación destacó la urgente necesidad de impregnar los currículos educativos de iniciativas que promuevan la ética y la responsabilidad social desde edades tempranas.

REFERENCIAS

Bonilla, S. y Guzmán, L. (2019). Educación y competencias globales: Un enfoque inclusivo para el siglo XXI. Editorial Universitaria.
Bruner, J. S. (1966). Hacia una teoría de la instrucción. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Ofrece una perspectiva sobre la enseñanza que enfatiza la importancia de la interacción y la construcción activa del conocimiento).

Charmaz, K. (2006). Construyendo teoría fundamentada. Thousand Oaks, CA: Sage.
Corbin, J. y Strauss, A. (2008). Fundamentos de la investigación cualitativa: Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Creswell, J. W. (2013). Investigación cualitativa y diseño de la investigación: Elegir entre cinco enfoques. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
Deci, E. L. y Ryan, R. M. (1985). Motivación intrínseca y autodeterminación en el comportamiento humano. New York, NY: Plenum Press. (Referencia esencial en el estudio de la motivación intrínseca, enfatizando la importancia de la autonomía, competencia y relación).
Denzin, N. K. y Lincoln, Y. S. (Eds.). (2011). El manual SAGE de investigación cualitativa (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Dweck, C. S. (2006). Mentalidad: La nueva psicología del éxito. Random House.
Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. New York, NY: Continuum. (Fundamental para la comprensión de la educación como un proceso liberador y formativo en valores y actitudes críticas).
Glaser, B. y Strauss, A. (1967). El descubrimiento de la teoría fundamentada: Estrategias para la investigación cualitativa. Chicago, IL: Aldine.
Guba, E. G. y Lincoln, Y. S. (1989). Evaluación de cuarta generación. Newbury Park, CA: Sage.
Kohlberg, L. (1981). Ensayos sobre el desarrollo moral, Vol. I: La filosofía del desarrollo moral. San Francisco, CA: Harper & Row. (Proporciona una estructura teórica para comprender la evolución del razonamiento moral en los individuos).
Lickona, T. (1991). Educar para el carácter: Cómo nuestras escuelas pueden enseñar respeto y responsabilidad. New York, NY: Bantam. (Resalta la importancia de la responsabilidad y la formación del carácter como componentes esenciales en el ámbito educativo).
Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1985). Investigación naturalista. Beverly Hills, CA: Sage.
Maslow, H. (1943). Una teoría de la motivación humana. Psychological Review, 50(4), 370–396. (Fundamental para comprender la jerarquía de necesidades y la búsqueda de la autorrealización desde donde se origina la motivación).
Miles, M. B. y Huberman, A. M. (1994). Análisis de datos cualitativos: Un compendio ampliado de fuentes (2ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Nussbaum, M. (2010). Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita las humanidades. Princeton University Press.
OCDE. (2018). Competencia global para un mundo inclusivo. OECD Publishing.
OECD. (2018). El futuro de la educación y las habilidades: Educación 2030. París: OECD Publishing. (Presenta un marco conceptual sobre competencias globales, haciendo énfasis en la necesidad de habilidades interculturales y pensamiento crítico en un mundo globalizado).
Patton, M. Q. (2002). Métodos de investigación y evaluación cualitativa (3ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Patton, M. Q. (2015). Métodos de investigación y evaluación cualitativa: Integrando teoría y práctica (4ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
Piaget, J. (1950). La psicología de la inteligencia. Londres: Routledge & Kegan Paul. (Ofrece la base del enfoque constructivista, fundamental para entender la forma en que los niños construyen su conocimiento a partir de la interacción con el medio).
Rest, J. (1986). El desarrollo moral: Avances en la investigación y la teoría. New York, NY: Praeger. (Profundiza en los procesos cognitivos y afectivos implicados en la toma de decisiones éticas).
Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2000). La teoría de la autodeterminación y la facilitación de la motivación intrínseca, el desarrollo social y el bienestar. American Psychologist, 55(1), 68–78. (Complementa y actualiza los planteamientos de la teoría de la autodeterminación con aplicaciones en contextos educativos).

UNESCO. (2015). Repensando la educación: Hacia un bien común global. París: UNESCO Publishing. (Subraya la integración de valores éticos y competencias globales en la educación, promoviendo una visión holística que trasciende lo meramente cognitivo).
UNESCO. (2021). Reimaginando nuestros futuros juntos: Un nuevo contrato social para la educación. UNESCO Publishing.
Vygotsky, L. (1978). La mente en la sociedad: El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Cambridge, MA: Harvard University Press. (Aporta el marco del socioconstructivismo, resaltando la importancia del contexto social y cultural en el aprendizaje).
Yin, R. K. (2018). Investigación y aplicaciones del estudio de casos: Diseño y métodos (6ª ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN LA CLASE DE MATEMÁTICAS: DESAFÍOS DOCENTES DEL PRESENTE SIGLO.

Silvia Johanna Pineda Garavito
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
vidana0619@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 588 - 595
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El compromiso de los sistemas educativo con la institucionalización de una educación inclusiva constituye una forma de garantizar el derecho a la educación de todas las personas. El presente artículo se propone realizar una revisión documental sobre la inclusión escolar vista desde el profesor de matemáticas. La investigación es de diseño documental y la técnica de análisis de la información es de análisis de contenido. La revisión documental arrojó veinte investigaciones del contexto nacional e internacional, organizadas en tres categorías: la educación inclusiva desde la perspectiva del profesor; educación inclusiva en clase de matemáticas; y la interacción estudiante-familia en el contexto de la educación inclusiva. El análisis permitió construir una visión sobre las diversas preocupaciones de los profesores sobre la educación inclusiva e identificó múltiples estrategias usadas por los mismos para favorecer la enseñanza de las matemáticas. Se concluye que es necesario brindar al profesor las herramientas que favorezcan su práctica docente y se destacó la corresponsabilidad de los actores de la comunidad educativa en la educación inclusiva.

Palabras clave:
educación, inclusión escolar, clase de matemáticas

SCHOOL INCLUSION IN THE MATHEMATICS CLASS: TEACHING CHALLENGES OF THE PRESENT CENTURY.

ABSTRACT

The commitment of educational systems to the institutionalization of inclusive education represents a way to guarantee the right to education for all individuals. This article aims to conduct a documentary review on school inclusion from the perspective of the mathematics teacher. The research follows a documentary design, and the information analysis technique employed is content analysis. The review identified twenty studies from both national and international contexts, organized into three categories: inclusive education from the teacher's perspective; inclusive education in mathematics classes; and student-family interaction within the context of inclusive education. The analysis made it possible to construct an overview of the various concerns mathematics teachers have regarding inclusive education and identified multiple strategies they use to support mathematics instruction. It is concluded that it is essential to provide teachers with the tools that enhance their teaching practice, and the shared responsibility of all educational community stakeholders in inclusive education is emphasized.

Key words:
education, school inclusion, mathematics class

L'INCLUSION SCOLAIRE EN COURS DE MATHÉMATIQUES: LES DÉFIS PÉDAGOGIQUES DU SIÈCLE ACTUEL.

RÉSUMÉ

L'engagement des systèmes éducatifs en faveur de l'institutionnalisation de l'éducation inclusive est un moyen de garantir le droit à l'éducation pour tous. Cet article propose une revue de littérature sur l'inclusion scolaire du point de vue des enseignants de mathématiques. La recherche a été menée selon une conception documentaire et la technique d'analyse des données a été l'analyse de contenu. Cette revue a permis de recenser vingt projets de recherche issus de contextes nationaux et internationaux, organisés en trois catégories : l'éducation inclusive du point de vue de l'enseignant ; l'éducation inclusive en classe de mathématiques ; et l'interaction élèves-familles dans le contexte de l'éducation inclusive. L'analyse a permis de mieux comprendre les diverses préoccupations des enseignants concernant l'éducation inclusive et d'identifier les multiples stratégies qu'ils utilisent pour améliorer l'enseignement des mathématiques. Il a été conclu qu'il est nécessaire de fournir aux enseignants les outils nécessaires pour améliorer leur pratique pédagogique, et la responsabilité partagée de tous les acteurs de la communauté éducative dans l'éducation inclusive a été soulignée.

Mot clefes:
éducation, inclusion scolaire, cours de mathématiques

I. INTRODUCCIÓN

A nivel mundial se ha expedido documentos en pro de una educación de calidad para todas las personas. En 1948 se elaboró la Declaración Universal de los Derechos Humanos y décadas después se realizó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. En 1994 en la Conferencia Mundial de Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad enfatizó en que los sistemas educativos deben ser diseñados teniendo en cuenta las diferentes características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje del niño (Broitman y Cobeñas, 2023). Esto significó un gran avance ya que se amplió el concepto de Necesidad Educativa Especial, incluyendo a todos los niños que, sea cual fuere el motivo, (condición de discapacidad, situación de calle, víctimas del conflicto armado, entre otros) tienen problemas en clase, temporal o permanente. Por otro lado, el Foro Mundial sobre la Educación se realizó en el año 2000 hizo énfasis en capacitar a los docentes en pedagogías diversas. Después, en 2008 se realiza la 48° Conferencia Internacional de Educación que resalta la importancia de la educación inclusiva para reducir la pobreza.

En Colombia, la educación es un derecho establecido en la Constitución Política de 1991, posteriormente se reitera en La Ley General de Educación, la Ley 1346 de 2009, el Decreto 366 de 2009 y la Ley Estatuaria 1618 de 2013. Uno de los documentos más reciente es el Decreto 1421 de 2017, el cual reglamenta la atención educativa a la población con discapacidad en el marco de la educación inclusiva y establece que la educación debe reconocer, valorar y responder a las características, intereses, posibilidades y expectativas de los estudiantes. Por su parte, en las acciones institucionales del MEN (2022) son evidentes los avances realizados con relación a la educación inclusiva, el Ministerio de Educación ha focalizado grupos como personas con discapacidad, talentos excepcionales, en condición de enfermedad, víctimas del conflicto, migrantes, refugiadas y retornadas, con extra edad, jóvenes, entre otros, con el propósito de garantizar una educación de calidad; además formó a profesores a través de Diplomados de inclusión y equidad en educación.

Los sistemas educativos deben estar comprometidos con la educación inclusiva para que sea posible garantizar el derecho a la educación de todas las personas. Según Córica (2020) los sistemas educativos son "organizaciones dinámicas cuya misión es ofrecer respuesta a las necesidades de formación de la población" (p. 255), para que los sistemas educativos respondan a las necesidades de formación deben asumir que el cambio es ineludible, al igual que la resistencia al cambio, afirma el autor. Por consiguiente, el Estado colombiano

debe propiciar sistemas educativos dinámicos para dar respuesta a las necesidades de formación de la población.

En su investigación, Córica (2020) indaga sobre los factores que influyen en la resistencia al cambio, las actitudes en que se manifiesta dicha resistencia y las posibles estrategias para enfrentarla, reconociendo entre ellas: colocarse a la defensiva, mantener el statu quo, escepticismo generalizado sobre las posibilidades reales de que el cambio se produzca, asumir una actitud negativa, crear o sostener conflicto con los gestores del cambio, disminuir la colaboración, oposición abierta o encubierta de las iniciativas, resistencia intencionada, resignación pasiva. El autor hace énfasis en la necesidad de realizar un acompañamiento al docente cuando se introducen nuevas políticas en las instituciones educativas, prever la resistencia al cambio, identificar las actitudes en las que se manifiesta la resistencia al cambio y abordar estrategias que permitan enfrentar dicha resistencia es fundamental para que una nueva política educativa sea exitosa.

Particularmente, en el área de matemáticas, la investigación de Zambrano (2017) plantea la necesidad de sensibilizar a los profesores para que reconozcan estrategias con enfoque inclusivo para la enseñanza de las matemáticas y promover actividades que fomenten la interacción entre estudiantes. Según el autor el enfoque de educación inclusiva en la enseñanza de las matemáticas no solo beneficia a los estudiantes con diversidad funcional, sino que favorece el aprendizaje de todos los estudiantes. En atención a ello, se tiene que González y Triana (2018) consideran que los profesores no están capacitados para dar respuesta a las necesidades de los estudiantes, por tanto, resulta relevante la gestión directiva dirigida al desarrollo de capacitaciones, recursos humanos y materiales para garantizar una educación inclusiva.

De ahí la importancia de investigar los desafíos asumidos por el profesor de matemáticas con relación a la inclusión escolar ya que esto permitirá comprender la realidad del profesor de matemáticas así como conocer y proponer estrategias que permitan disminuir dichos desafíos. Por tanto, este artículo se plantea realizar una revisión documental de investigaciones con relación a la educación inclusiva desde la perspectiva del docente del área de matemáticas.

II. MÉTODO

La investigación es de tipo documental. La búsqueda de literatura se realizó a través de bases de datos especializadas en educación, tales como Scielo, Google Scholar y Dialnet, a través de palabras clave como: inclusión escolar, educación inclusiva y enseñanza de la matemática. La selección de documentos estuvo orientada por criterios de pertinencia temática y riqueza descriptiva sobre el tema, se incluyeron artículos de investigación publicados desde el año 2000. Para el análisis de la información, se empleó la técnica cualitativa como el análisis temático donde se identificaron las categorías establecidas.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las investigaciones que se presentan a continuación son el resultado de una búsqueda bibliográfica donde se incluyeron 20 investigaciones del contexto nacional e internacional. El análisis originado de la revisión documental se organiza según tres tópicos generales del estudio: educación inclusiva desde la perspectiva del profesor; educación inclusiva en clase de matemáticas e interacción estudiante-familia en el contexto de la educación inclusiva.

La educación inclusiva desde la perspectiva del profesor

Desde la perspectiva del profesor de matemáticas, la educación inclusiva representa una transformación paradigmática que trasciende la mera adaptación curricular para abrazar una filosofía de enseñanza que valora y celebra la diversidad de cada estudiante. Investigaciones como Prado (2021) y Larrota y Uribe (2023) están de acuerdo al afirmar que la falta de formación del profesor con relación a la inclusión educativa, es un desafío más que enfrenta el docente. Hay un componente administrativo que también se suma a lo expuesto anteriormente, dado que el enfoque de inclusión del establecimiento educativo debe garantizar que el profesor conozca las políticas institucionales y rutas de atención.

El docente de matemáticas se enfrenta al desafío de diseñar y ejecutar experiencias de aprendizaje que, si bien mantienen el rigor conceptual inherente a la disciplina, son lo suficientemente flexibles y multifacéticas para atender a una amplia gama de estilos de aprendizaje, ritmos individuales, necesidades educativas especiales y antecedentes culturales. Sobre esto,

Mora (2023) refiere lo imperioso de ser innovador a la hora de enseñar e implementar estrategias como el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Según autores como Berríos y Herrera (2021) es fundamental Esto implica ir más allá de la instrucción tradicional basada en la pizarra para incorporar metodologías activas y colaborativas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), el uso estratégico de la tecnología, y la implementación de estrategias multisensoriales que permitan la comprensión de conceptos abstractos a través de múltiples vías. El profesor de matemáticas, en este contexto, no solo debe dominar los contenidos de su área, sino también desarrollar una profunda competencia didáctica diferenciada, una sensibilidad pedagógica que le permita identificar barreras de aprendizaje y diseñar apoyos personalizados, fomentando un clima de aula donde el error sea visto como una oportunidad de crecimiento y la participación de todos sea valorada, democratizando así el acceso al conocimiento matemático para la totalidad del alumnado.

El profesor es quien implementa o no estrategias pedagógicas inclusivas en el aula de clase, por tanto, es un actor decisivo en el proceso de inclusión, pero depende de un entorno que garantice los recursos necesarios. En esta línea, Rojo-Ramos (2020) afirman que, aunque los profesores tienen buena actitud hacia el tema de inclusión, requieren apoyo de profesionales para garantizar aulas inclusivas. Sumado a lo anterior Jury et. al (2023) identificó que además de profesionales, los profesores se preocupan por la falta de apoyo económico, de infraestructura, y materiales didácticos, para garantizar una educación inclusiva. Jury et. al (2023) identificó que la falta de recursos implica mayor carga laboral para el profesor, dificultad para implementar estrategias inclusivas e inseguridad sobre lo adecuado de las prácticas inclusivas para mantener la calidad educativa.

Educación inclusiva en clase de matemáticas

La implementación de la educación inclusiva en la clase de matemáticas representa un desafío y una oportunidad única para transformar el aprendizaje de una disciplina a menudo percibida como excluyente. La inclusión en este contexto implica un cambio pedagógico profundo que reconoce la diversidad cognitiva y emocional de los estudiantes como un recurso, no como un obstáculo. Al respecto, se tiene el estudio de Gutierez-Saldivia, et al. (2020) donde se proponen los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje para construir un currículo de matemáticas incluyente.

Durmuş y Ergen (2021) identificaron que los profesores de matemáticas al enseñar a estudiantes con necesidades educativas particulares prefieren usar el juego, el teatro, el trabajo en grupo, los juegos en grupo y las actividades individuales. Se requiere que el docente de matemáticas innove en sus estrategias didácticas, adoptando metodologías como el aprendizaje cooperativo, la gamificación y el uso de materiales manipulables y tecnológicos que permitan a cada estudiante explorar conceptos matemáticos a su propio ritmo y con sus propios estilos de aprendizaje.

La educación inclusiva en el área de las matemáticas busca desmitificar la disciplina, haciéndola accesible y relevante para todos, fomentando la confianza en las capacidades matemáticas individuales y construyendo un ambiente de aula donde cada voz y cada perspectiva son valoradas en el proceso de construcción del conocimiento. El énfasis se traslada de la memorización de algoritmos a la comprensión conceptual y la resolución de problemas en contextos significativos, facilitando así la participación de alumnos con diferentes habilidades y antecedentes. Dado que las matemáticas se afrontan con temor por algunos estudiantes un enfoque de Educación Humanista favorece el aprendizaje (Parra, 2023). Dicho enfoque promueve la colaboración entre profesores, profesionales, familia y estudiantes como herramienta para facilitar el aprendizaje de las matemáticas (Coelho da Rosa y Agudelo, 2021; Parra, 2023; Franceschett, 2022; Martínez y González, 2020). En esta misma línea, la vinculación cognitivo afectiva entre el estudiante y las matemáticas medida por el profesor (Parra, 2023) y reconocer las características diferenciadas de los estudiantes, conectar las matemáticas con la vida cotidiana y enfocarse en las habilidades del estudiante (Franceschett, 2022) son estrategias con enfoque humanista que favorecen el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas.

Entre los recursos materiales identificados por los autores se encuentran: los apoyos comunicativos (Broitman y Cobeñas, 2023), los recursos digitales y manipulativos (Gutierrez-Saldivia, et al., 2020), y el material concreto para explicar conceptos (Coelho da Rosa y Agudelo, 2021). Finalmente, algunos autores identificaron la necesidad de formar al docente en prácticas inclusivas (Gutierrez-Saldivia, et al., 2020; Espinoza, 2023, Broitman y Cobeñas, 2023).

Diversas estrategias de enseñanza y de recursos se evidencian son útiles para favorecer la enseñanza de las matemáticas a todos los estudiantes en contextos específicos, sin embargo se debe seguir profundizando en la investigación en esta línea para profundizar en las diferentes disciplinas de las matemáticas y para conocer cómo desarrollar las competencias matemáticas en todos los estudiantes.

Interacción estudiante -familia en el contexto en la educación inclusiva

La interacción estudiante-familia es un pilar fundamental en el desarrollo de la educación inclusiva, trascendiendo la mera participación parental en eventos escolares. Esto implica un diálogo constante y bidireccional, en el que la información fluye de manera transparente, permitiendo a las familias comprender los objetivos educativos y las estrategias pedagógicas implementadas para apoyar el aprendizaje de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con diversas capacidades. Estudios como el de García (2023) y Muñoz (2023) destacan que es crucial que los educadores faciliten espacios seguros y accesibles para que las familias expresen sus inquietudes, compartan sus expectativas y contribuyan activamente en la toma de decisiones que impactan la trayectoria educativa de sus hijos, promoviendo así un sentido de pertenencia y corresponsabilidad. Se resalta la importancia de involucrar la familia y el contexto a la hora de construir el currículo para que dicho currículo responda a las necesidades y problemáticas de la comunidad.

Una interacción efectiva estudiante-familia en la educación inclusiva va más allá del ámbito escolar, extendiéndose a la creación de redes de apoyo comunitario. Esto implica conectar a las familias con recursos externos, grupos de apoyo y otras familias con experiencias similares, fortaleciendo su capacidad para abogar por la educación de sus hijos y promoviendo una visión holística del bienestar del estudiante. Los autores (Leijen, et al. 2021; Muñoz, 2023; Tai, 2021) hacen visible la necesidad de respetar los derechos de todos los estudiantes garantizando un entorno incluyente. Los centros educativos deben actuar como facilitadores de estas conexiones, reconociendo que el éxito de la inclusión no reside únicamente en las adaptaciones dentro del aula, sino en la construcción de un ecosistema de apoyo que abarque el hogar y la comunidad. Al empoderar a las familias y fomentar su participación activa y significativa, se garantiza que la educación inclusiva sea un esfuerzo verdaderamente colaborativo, centrado en las necesidades individuales de cada estudiante y en la promoción de un entorno de aprendizaje equitativo y enriquecedor para todos. Asimismo, Hurtado, et al. (2019) hace énfasis en el papel que juega el contexto sociocultural para garantizar una educación inclusiva, contextos con desigualdades socioeconómicas y culturales dificultan avanzar en la inclusión de todas los estudiantes, al igual que la familia pueden influir positiva o negativamente.

La revisión documental permitió identificar el papel fundamental que juega el entorno en el proceso de educación inclusiva. Es necesario que los gobiernos promuevan políticas públicas para apoyar a las familias en la crianza positiva de sus hijos, promuevan políticas promuevan la interculturalidad en la sociedad, políticas que además de atención médica brinde atención integral a los estudiantes y familiares de niños con necesidades educativas particulares.

IV. CONCLUSIONES

Esta revisión documental ha puesto de manifiesto que la inclusión escolar en la clase de matemáticas es un campo complejo y dinámico, marcado por desafíos docentes significativos en el presente siglo. Lejos de ser una tarea sencilla, la implementación de prácticas inclusivas exige una reconfiguración profunda de la pedagogía tradicional de las matemáticas, demandando del profesorado no solo un dominio disciplinar, sino también una sensibilidad pedagógica acentuada y la capacidad de adaptar el currículo para atender a la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje. El profesor requiere de apoyo profesional, mayor formación docente en la línea de inclusión, apoyo familiar y recursos para facilitar su práctica docente con relación a educación inclusiva.

Los hallazgos subrayan la necesidad imperante de que los docentes desarrollen competencias en diseño universal para el aprendizaje (DUA), estrategias diferenciadas y el uso de tecnologías que permitan el acceso equitativo al conocimiento matemático. La persistencia de barreras como la formación docente insuficiente, la rigidez curricular y la falta de recursos adecuados emerge como un hilo conductor en la literatura analizada, revelando que aún queda un camino considerable por recorrer para materializar una inclusión plena y efectiva en el aula

de matemáticas.

Se considera fundamental fortalecer la relación entre el estudiante y la escuela con el propósito de garantizar una trayectoria educativa exitosa del estudiante. Es necesario implementar el Decreto 1421, dado que en él se establecen las responsabilidades del Ministerio de Educación, de las Secretarías de Educación y de las Instituciones Educativas, asumiendo dichas responsabilidades por quien corresponde garantizaría recursos, formación docente, apoyo de las familias, entre otras necesidades planteadas por los autores expuestos anteriormente.

Es necesario ahondar en la investigación sobre los retos que enfrenta el profesor de matemáticas en clase dado que sobre este tema no se encontró información. También se sugiere investigar sobre las estrategias que usan los profesores de matemáticas para garantizar clases más incluyentes, investigar en esta línea podría identificar porqué el profesor considera que la educación inclusiva implica sobrecarga laboral. Otra posible línea de investigación es el estudio de las funciones ejecutivas y su relevancia en el proceso de enseñanza y aprendizaje ya que trastornos como el Trastorno del Espectro Autista y otros, tienen como característica la afectación de ciertas funciones ejecutivas.

Se concluye que el futuro de la inclusión en la enseñanza de las matemáticas no recae únicamente en la buena voluntad individual de los docentes, sino en la articulación de políticas educativas sólidas que promuevan la formación continua, la dotación de recursos apropiados y el fomento de una cultura escolar colaborativa. Es fundamental que las instituciones educativas, los formuladores de políticas y los investigadores trabajen de la mano para desmantelar las barreras existentes y construir entornos de aprendizaje que celebren la diversidad y garanticen que cada estudiante, independientemente de sus particularidades, tenga la oportunidad de desarrollar su potencial matemático. Solo a través de un esfuerzo concertado y sostenido podremos transformar los desafíos actuales en oportunidades para forjar una educación matemática verdaderamente inclusiva para las generaciones venideras.

REFERENCIAS

Berríos, X. y Herrera, V. (2021). Diseño Universal de Aprendizaje en la Práctica de Profesoras de Educación Básica: ¿Innovación didáctica o capacitaciones impuestas? REXE, 20(43), 59-73. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-51622021000200059&script=sci_abstract

Broitman, C. y Cobeñas, P. (2023). Educación inclusiva y matemáticas escolares: enfoques, saberes y prácticas. (Proyecto de investigación). UNLP-FaHCE. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/proyectos/py.1116/py.1116.pdf

Coelho da Rosa, M. y Agudelo, L. (2021). Educación especial en Brasil y en Colombia: consideraciones para la enseñanza de las matemáticas. Areté, 15(29), 55-68. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/32641

Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales: Acceso y Calidad. 7-10 de junio de 1994. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000110753_spa

Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 67. 1 de febrero de 1991 (República de Colombia).

Declaración mundial sobre la educación para todos. 5 al 9 de marzo de 1990. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Declaración Universal de los Derechos Humanos. 10 de diciembre de 1948 en París. https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights

Decreto 366 de 2009 [El Presidente de la República de Colombia]. Por medio del cual se reglamenta la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva. 9 de febrero de 2009.

Decreto 1421 [El Presidente de la República de Colombia]. Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. 29 de agosto de 2017.

Durmuş, M. y Ergen, Y. (2021). Experience of Primary School Teachers With Inclusion Students in the Context of Teaching Mathematics: A Case Study. International Journal of Progressive Education, 17(1), 172-195. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1286330.pdf

Espinosa, L. (2023). El Diseño Universal de Aprendizaje como estrategia de aprendizaje para el desarrollo lógico matemático en niños con autismo. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(2), 3494–3510. https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/5586

Foro Mundial sobre la Educación. 26 al 28 de abril de 2020. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa

Franceschette, C. (2022) Perspectivas del profesor que enseña matemáticas en el proceso de inclusión del estudiante con Trastorno del Espectro Autista [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/36621

García Quintero, M. M. (2023) La participación de estudiantes, maestros y familias en la resignificación del currículo de matemáticas. Un estudio en la perspectiva de la Educación Matemática Crítica [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/37451

Gorgal Romarís, A. (2024) Enseñanza y aprendizaje de las matemáticas en una educación inclusiva: diseño de un programa de intervención para alumnado en riesgo de exclusión social [Tesis doctoral, Universidade de Santiago de Compostela]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=328135

Gutiérrez-Saldivia, X. Barría, C. y Tapia, C. (2020). Diseño universal para el aprendizaje de las matemáticas en la formación inicial del profesorado. Formación Universitaria, 13(6), 129-142. http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062020000600129

Hurtado, Y. Mendoza, R. y Viejó, A. (2019). Los desafíos de la formación docente inclusiva: Perspectivas desde el contexto latinoamericano. Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad, 5(2), 98-110. https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/riai/article/view/4801

Jury, M. Laurence, A. Cèbe, S. and Desombre, C. (2023). Teachers' concerns about inclusive education and the links with teachers' attitudes. Front. Educ, 7(), 1-8. https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.1065919/full

Larrota, D. y Uribe, A. (2023). Retos y realidades del rol docente en la diversidad funcional: contextos escolares colombianos. Desafíos en la educación inclusiva y la formación docente. Revista Internacional de Humanidades, 16(3), 1–12. https://doi.org/10.37467/revhuman.v16.4977

Leijen, Ä., Arcidiacono, F. and Baucal, A. (2021). The Dilemma of Inclusive Education: Inclusion for Some or Inclusion for All. Front. Psychol, 12(n), 1–10. https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2021.633066/full

Ley Estatutaria 1618 de 2013. Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. 27 de febrero de 2013. D.O. No. sn.

Ley 115. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. No. 41.214.

Ley 1346. Por medio de la cual se aprueba la "Convención sobre los Derechos de las personas con Discapacidad", adoptada por la Asamblea General de la Naciones Unidas el 13 de diciembre de 2006. 31 de julio de 2009. D.O. No. 48717

Martínez, A. y González, F. (2020). Evolución Histórica de la relación entre Educación Especial y Educación Matemática. Revista Colombiana de Matemática Educativa, 5(1), 43-55. https://funes.uniandes.edu.co/funes-documentos/evolucion-historica-de-la-relacion-entre-educacion-especial-y-educacion-matematica/

Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2022). Inclusión y equidad: hacia la construcción de una política de educación inclusiva para Colombia. Nota técnica. Bogotá, mayo de 2022. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_17.pdf

Muñoz Hinrichsen, F. (2023) Facilitadores y barreras para niñas, niños y adolescentes con alguna condición o deficiencia que se asocia a situaciones de discapacidad que practican actividad física en contexto escolar [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=315822

Parra Castillo, R. (2023) La pedagogía afectiva para una educación humanista desde el abordaje de las matemáticas en la básica secundaria colombiana [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. https://espacio.digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/718

Prado, Y. C. (2021) El proceso de inclusión educativa en los estudiantes con discapacidad: las barreras para el docente [Tesis doctoral, Universidad Pedagógica Experimental Libertador]. http://espacio-digital.upel.edu.ve/index.php/TD/article/view/300

Rojo-Ramos, J., Ferrera-Granados, C.; Fernández-Guerrero, M., Manzano-Redondo F., Garcia-Gordillo, M., Polero, P. y Carmelo Adsuar, J. (2020). A Descriptive Study on the Training and Attitude of Future Teachers towards Educational Inclusion. Sustainability, 12(n), 1-14. https://www.mdpi.com/2071-1050/12/19/8028

Stimulus (18 de febrero de 2019). Qué son las funciones ejecutivas y qué trastornos se relacionan con ellas. https://stimuluspro.com/blog/que-son-las-funciones-ejecutivas-y-que-trastornos-se-relacionan-con-ellas/

Tai, K. (2021). Translanguaging as Inclusive Pedagogical Practices in English-Medium Instruction Science and Mathematics Classrooms for Linguistically and Culturally Diverse Students. Research in Science Education, 52(2), 975-1012. file:///C:/Users/silvia/Downloads/s11165-021-10018-6.pdf

Zambrano, M. (2017). Aproximaciones a la educación inclusiva desde el acompañamiento en el aula de matemáticas a estudiantes en condición de diversidad funcional visual [Tesis pregrado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. https://repository.udistrital.edu.co/items/59c0969d-8caf-4dd2-bc8c-a701db7573b7.

DESARROLLO INTEGRAL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PERSPECTIVA HUMANISTA EN LA FORMACIÓN PERMANENTE.

Sury Nelly Caravantes Largo
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
nellyka7@hotmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 596 - 607
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

El presente estudio examina el desarrollo integral del docente de Educación Física desde un enfoque humanista, subrayando la importancia de una formación continua que vaya más allá de la actualización de conocimientos técnicos específicos. En este sentido, se destacan las teorías de autores influyentes como Carl R. Rogers, Lev Vygotsky y Daniel Goleman, quienes proponen que la empatía, la interacción social y la inteligencia emocional son elementos esenciales en el proceso educativo. La investigación se basó en un enfoque cualitativo, mediante entrevistas semiestructuradas y grupos focales realizados con docentes de diversas instituciones educativas. Esta metodología permitió obtener una comprensión profunda de las experiencias, opiniones y reflexiones de los educadores acerca de su práctica pedagógica y el impacto de un enfoque humanista en su labor. Los resultados indican que la incorporación de una perspectiva humanista en la formación docente contribuye significativamente al fortalecimiento de las habilidades interpersonales y pedagógicas de los profesores. Además, se observa que este enfoque favorece la creación de un ambiente educativo más inclusivo, reflexivo y colaborativo, lo que beneficia tanto a los educadores como a los estudiantes. En particular, se resalta la importancia de integrar las dimensiones emocionales y sociales en la enseñanza de la Educación Física, lo que no solo promueve un mejor desarrollo profesional de los docentes, sino también un mayor bienestar en los estudiantes, en un contexto educativo caracterizado por su constante transformación y diversidad. Se concluye que la formación permanente debe incorporar estos aspectos, fomentando el desarrollo integral del docente y mejorando la calidad educativa.

Palabras clave:
educación física, formación permanente, desarrollo integral, enfoque humanista, reflexión crítica.

INTEGRAL DEVELOPMENT OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS: A HUMANISTIC PERSPECTIVE ON CONTINUOUS TRAINING.

ABSTRACT

This study examines the integral development of physical education teachers from a humanistic approach, emphasizing the importance of continuous training that goes beyond the mere updating of specific technical knowledge. In this sense, the theories of influential authors such as Carl R. Rogers, Lev Vygotsky, and Daniel Goleman are highlighted, as they propose that empathy, social interaction, and emotional intelligence are essential elements in the educational process. The research was based on a qualitative approach, utilizing semi-structured interviews and focus groups conducted with teachers from various educational institutions. This methodology allowed for a deep understanding of the experiences, opinions, and reflections of educators regarding their pedagogical practice and the impact of a humanistic approach on their work. The results indicate that the incorporation of a humanistic perspective in teacher training significantly contributes to the strengthening of interpersonal and pedagogical skills of teachers. Furthermore, it is observed that this approach fosters the creation of a more

Key words:
physical education, continuous training, integral development, humanistic approach, critical reflection.

inclusive, reflective, and collaborative educational environment, benefiting both educators and students. In particular, the importance of integrating emotional and social dimensions into the teaching of physical education is emphasized, promoting not only better professional development for teachers but also greater well-being for students in an educational context characterized by constant transformation and diversity. It is concluded that continuous training should incorporate these aspects, fostering the integral development of teachers and improving educational quality.

DÉVELOPPEMENT GLOBAL DES ENSEIGNANTS D'ÉDUCATION PHYSIQUE : UNE PERSPECTIVE HUMANISTE SUR L'ÉDUCATION CONTINUE

RÉSUMÉ

Cette étude examine le développement global des professeurs d'éducation physique dans une perspective humaniste, en soulignant l'importance d'une formation continue qui va au-delà de la mise à jour de connaissances techniques spécifiques. À cet égard, les théories d'auteurs influents tels que Carl R. Rogers, Lev Vygotsky et Daniel Goleman se distinguent, qui proposent que l'empathie, l'interaction sociale et l'intelligence émotionnelle sont des éléments essentiels du processus éducatif. La recherche s'est basée sur une approche qualitative, utilisant des entretiens semi-structurés et des groupes de discussion avec des enseignants de divers établissements d'enseignement. Cette méthodologie a permis de comprendre en profondeur les expériences, les opinions et les réflexions des éducateurs sur leurs pratiques d'enseignement et l'impact d'une approche humaniste sur leur travail. Les résultats indiquent que l'intégration d'une perspective humaniste dans la formation des enseignants contribue de manière significative au renforcement des compétences interpersonnelles et pédagogiques des enseignants. De plus, on observe que cette approche favorise la création d'un environnement éducatif plus inclusif, réflexif et collaboratif, ce qui profite à la fois aux éducateurs et aux étudiants. En particulier, l'importance d'intégrer les dimensions émotionnelles et sociales dans l'enseignement de l'éducation physique est soulignée, ce qui favorise non seulement un meilleur développement professionnel des enseignants mais aussi un plus grand bien-être des élèves, dans un contexte éducatif caractérisé par une transformation et une diversité constantes. Il est conclu que la formation continue doit intégrer ces aspects, en favorisant le développement global des enseignants et en améliorant la qualité de l'éducation.

Mot clefes:
éducation physique, apprentissage tout au long de la vie, développement global, approche humaniste, réflexion critique.

I. INTRODUCCIÓN

La formación de los docentes de Educación Física ha sido históricamente centrada en la transmisión de conocimientos técnicos relacionados con el deporte y la actividad física. A través de las perspectivas de, Mireles y Santos (2023) "la profesión docente es multidisciplinaria de origen, en ella convergen saberes de la disciplina que se enseña, conocimientos pedagógicos, psicológicos, sociológicos y éticos" (p.138). Si bien la formación de los docentes de Educación Física históricamente se ha centrado en habilidades deportivas, es crucial que esta visión se amplíe para incorporar saberes pedagógicos, psicológicos, sociológicos y éticos. Como señala el autor, estos aspectos multidisciplinarios permiten que el docente pueda abordar el desarrollo integral de los estudiantes, no solo desde la perspectiva física, sino también en su bienestar emocional, social y cognitivo. En este sentido, la formación de los educadores debe evolucionar hacia un enfoque más holístico, que contemple todas estas dimensiones y promueva un aprendizaje significativo y enriquecedor para

los alumnos.

No obstante, lo expuesto, en el contexto actual, se reconoce que la tarea educativa del docente trasciende este enfoque, abarcando el desarrollo integral de los estudiantes. En esta misma línea de pensamiento, este artículo explora cómo la formación permanente de los docentes de Educación Física puede incorporar un enfoque humanista, con el objetivo de fomentar un desarrollo integral tanto en los educadores como en los alumnos. La propuesta se fundamenta en la integración de principios de la teoría humanista, particularmente aquellos propuestos por Carl R. Rogers, quienes enfatizan la importancia de la empatía, la autenticidad y la reflexión crítica en el proceso educativo.

En este sentido, el propósito central de esta investigación es analizar la necesidad de una formación permanente que no solo se limite a la actualización de conocimientos técnicos, sino que también impulse una reflexión profunda sobre las prácticas pedagógicas, las emociones y la identidad del docente. Siguiendo este razonamiento, se busca resaltar la importancia de que los educadores de Educación Física se reconozcan como facilitadores del desarrollo integral de sus estudiantes, promoviendo habilidades sociales, emocionales y cognitivas, más allá de las competencias deportivas. Interpretando las palabras de, Ramírez (2023) "estas habilidades se aplican en tareas que requieren concentración, recordar instrucciones, priorizar tareas, controlar impulsos, establecer y alcanzar metas, y utilizar información para tomar decisiones."(p.22). Al considerar estas habilidades como parte integral de la formación de los educadores de Educación Física, se les permite ser facilitadores de procesos de aprendizaje que van más allá de la técnica, promoviendo el desarrollo de competencias que son fundamentales para la vida.

Desde esta perspectiva, el control de impulsos, la toma de decisiones y la gestión de metas son herramientas que los estudiantes deben cultivar en el aula, y el docente de Educación Física juega un papel clave en este proceso, al incorporar estos aspectos en su formación, los educadores no solo contribuyen al rendimiento físico, sino también al desarrollo de individuos más equilibrados y preparados para enfrentar los desafíos de la vida. En consecuencia, de lo planteado, la investigación tiene como objetivo principal aportar una nueva perspectiva a la formación del docente, alentando una práctica pedagógica más consciente y orientada al crecimiento humano. De igual forma, este trabajo tiene una relevancia significativa para la educación física, ya que propone un cambio de paradigma en la manera de concebir el rol del docente. A través de la formación permanente basada en la reflexión crítica y la autoexploración, se fomenta un ambiente de aprendizaje más humano, inclusivo y empático, lo cual tiene un impacto positivo en el desarrollo de los estudiantes.

En este sentido, se destaca que, en un mundo educativo en constante transformación, es esencial que los docentes no solo estén preparados para enseñar habilidades técnicas, sino también para enfrentar los desafíos emocionales y sociales que surgen en el aula. A raíz de lo expuesto, se presenta una visión de la educación física como un campo que contribuye al desarrollo integral del individuo, promoviendo valores como el respeto, la resiliencia y el trabajo en equipo. Para abordar este problema, se ha optado por una metodología cualitativa, centrada en la interpretación de las experiencias vividas de los docentes. En correspondencia con lo anterior, la investigación se basa en un enfoque fenomenológico-hermenéutico que permite explorar la manera en que los educadores dan sentido a su práctica educativa y cómo esta se ve influenciada por sus creencias, emociones y relaciones interpersonales.

A modo de ilustración, a través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios reflexivos, se obtendrá información detallada sobre la visión de los docentes en cuanto a la formación permanente y su impacto en la enseñanza de la Educación Física. Este enfoque permitirá identificar los elementos clave que deben ser parte de la formación docente para promover un desarrollo integral. En primer término, el artículo se estructura en varios capítulos que abordan, en primer lugar, el marco teórico que sustenta la investigación, explorando las principales teorías relacionadas con la educación humanista y su aplicabilidad en la formación de los docentes de Educación Física. Seguidamente, se detallará la metodología utilizada para la recolección y análisis de los datos, así como los resultados esperados, que ilustrarán cómo los enfoques humanistas pueden transformar la práctica educativa.

Finalmente, en última instancia, se ofrecerán conclusiones sobre los beneficios de integrar la reflexión crítica y el desarrollo emocional y social en la formación permanente de los docentes, con el fin de mejorar tanto la calidad de la enseñanza como el bienestar de los estudiantes.

II. ABORDAJE TEÓRICO

Educación Física

La Educación Física, en el contexto educativo contemporáneo, trasciende la mera instrucción de habilidades motrices y técnicas deportivas. En su núcleo, esta disciplina se enfoca en el desarrollo integral de los estudiantes, abarcando no solo aspectos físicos, sino también emocionales, sociales y cognitivos. En el enfoque de, Bernate, (2021) "este ámbito educativo tiene como meta fomentar el bienestar físico, mental y social de los alumnos, proporcionándoles la oportunidad de perfeccionar habilidades motrices, mejorar su estado físico, estimular el trabajo colectivo, promover la salud mental y desarrollar hábitos de vida activos y saludables" (p.47). La Educación Física, al integrar estos aspectos, no solo contribuye a la mejora de la condición física, sino que también juega un papel fundamental en la construcción de individuos más completos y equilibrados, capaces de enfrentar los retos sociales y emocionales del mundo contemporáneo.

En este sentido, el docente de Educación Física tiene la responsabilidad de crear espacios que permitan a los estudiantes desarrollar estas habilidades de manera consciente y práctica, impactando de forma positiva en su desarrollo integral. Según lo establecido por, Barreras y Guerreros (2023) "la educación física trasciende más allá de la práctica deportiva, reconoce la importancia de la actividad física para el bienestar y la salud de los jóvenes, así como para su desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social"(p.9). De acuerdo con lo previamente señalado, incorporar estos elementos en su enseñanza, el docente de Educación Física se convierte en un facilitador del crecimiento integral de los alumnos, ayudándoles a fortalecer su identidad, mejorar sus habilidades sociales y gestionar sus emociones de manera efectiva, esto refuerza la idea de que la Educación Física tiene el potencial de contribuir significativamente a la formación de individuos más saludables, equilibrados y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual.

El docente que se forma de manera integral es aquel que comprende la necesidad de tener una visión holística de la educación, en la que sus interacciones con los estudiantes no solo busquen el dominio técnico, sino también la promoción de valores fundamentales como el respeto, la colaboración y la empatía. De acuerdo con lo planteado por, Montas y Sánchez (2022) "los futuros docentes de la Educación Física deben estar empoderados en conocimiento del contenido, habilidades pedagógicas y disposiciones vocacionales para la enseñanza."(p.530). En este sentido se podría señalar que, la formación integra del docente debe incluir la capacidad de empatizar con los estudiantes, fomentando un ambiente de respeto y colaboración en el aula. De esta manera, el docente no solo transmite conocimientos, sino que se convierte en un guía que promueve el desarrollo de valores fundamentales y habilidades socioemocionales en los estudiantes.

Seguidamente acorde a lo anterior, la Educación Física se convierte en un espacio para la formación de individuos íntegros, capaces de integrar la práctica física con los valores que fortalecen la convivencia y el bienestar colectivo. En este contexto, Taveras et. al. (2023) "las actividades físicas presentes en el deporte escolar, la recreación educativa y el juego dirigido, ofrecen oportunidades para que los estudiantes interactúen, socialicen y trabajen juntos. Estas experiencias compartidas fortalecen los lazos entre los alumnos, promoviendo la colaboración y el respeto mutuo" (p.5). En contraste con lo previamente señalado, el deporte escolar, la recreación educativa y el juego dirigido ofrecen a los estudiantes oportunidades para compartir experiencias, lo que fortalece los lazos entre ellos y les permite aprender a convivir de manera armónica.

Estas experiencias no solo contribuyen al desarrollo de habilidades motrices, sino que también son fundamentales para la formación de valores que facilitan la colaboración, el respeto y la empatía, pilares esenciales para la construcción de una comunidad educativa saludable y cohesionada. Por tanto, los docentes de Educación Física, al estar en contacto directo con las emociones de los estudiantes durante la práctica deportiva, deben estar capacitados para abordar situaciones de conflicto, frustración o inseguridad, promoviendo un ambiente que favorezca la autoaceptación y la cooperación entre los estudiantes. Como bien expone, Rabassa y Arumí (2024) "las emociones se encuentran en todos los ámbitos de nuestras vidas y en todas las etapas de la vida" (p.489). Al estar en contacto directo con los estudiantes durante la práctica deportiva, los docentes de Educación Física no solo deben centrarse en la técnica, sino también en la gestión emocional de los alumnos.

Desde esta perspectiva, las situaciones de conflicto, frustración o inseguridad son comunes en estos espacios, por lo que es necesario que los educadores estén capacitados para identificar y abordar estas emociones de mane-

ra constructiva. Promover un ambiente que favorezca la autoaceptación y la cooperación no solo mejora el rendimiento físico, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades socioemocionales que son esenciales para el bienestar y la convivencia dentro y fuera del aula. De modo que, la formación permanente del docente debe incluir estrategias para fortalecer estas competencias emocionales, permitiendo que el educador pueda guiar a sus estudiantes en su desarrollo personal y social.

Desarrollo integral del docente de educación física

El desarrollo integral del docente de Educación Física abarca mucho más que la simple actualización de conocimientos técnicos y pedagógicos. Implica una evolución en diversos aspectos, incluyendo lo emocional, social y ético, fundamentales para formar un profesional competente y comprometido con su labor educativa. Siguiendo las palabras de, Rojas y Niebles (2023) "la educación física se ha convertido en uno de los componentes fundamentales en el proceso de desarrollo integral del ser humano (p.18). Un docente integral no solo se dedica a la enseñanza de técnicas deportivas o a la mejora de la condición física de sus estudiantes, sino que también está consciente de la importancia de cultivar sus habilidades emocionales y de establecer relaciones positivas y respetuosas en el aula. De Leon (2024) "los profesores pueden motivar a los estudiantes a indagar, explorar y descubrir, favoreciendo un aprendizaje profundo" (p.22). Esto implica que el docente debe reflexionar sobre sus propios valores, emociones y actitudes, y cómo estos influyen en su relación con los estudiantes. Este enfoque integral no solo fomenta un aprendizaje más efectivo, sino que contribuye al bienestar general de los estudiantes, quienes se sienten valorados y respetados.

A través de su desarrollo personal y profesional, el docente de Educación Física tiene el potencial de generar un ambiente en el que los estudiantes no solo aprendan a mejorar su rendimiento físico, sino que también desarrollen habilidades socioemocionales importantes, como el trabajo en equipo, la resiliencia, la autoestima y la comunicación asertiva. Utilizando la noción de, Guaman et. al. (2024) "la educación física no puede estar ajena de este proceso y desde este punto de vista es uno de los ejes transversales de la educación."(p.213)

El docente, al ser un modelo de comportamiento, influye de manera directa en la formación integral de sus estudiantes. A través de la perspectiva de, Ramos y Ventura (2021) "los elementos que influyen para que un aprendizaje sea significativo son la participación y colaboración entre docentes y estudiantes, la calidad de las interacciones y el sentido de utilidad que el estudiante le brinda al contenido" (p.12). Por tanto, su desarrollo como individuo y profesional debe ser un proceso continuo y reflexivo, que permita abordar las necesidades cambiantes de los estudiantes y de la sociedad en general. En este sentido, la formación integral del docente se convierte en un pilar esencial para el éxito educativo en el campo de la Educación Física.

Formación permanente del docente

La formación permanente del docente es un proceso esencial en el ámbito educativo, y en el contexto de la Educación Física se hace aún más crucial. Los avances constantes en la investigación pedagógica, las nuevas metodologías de enseñanza y los cambios en las demandas sociales exigen que los docentes de esta área se mantengan en un proceso continuo de actualización y reflexión sobre su práctica. De acuerdo con, Martínez (2023) "La formación docente se concibe como un conjunto de técnicas y estrategias destinadas a potenciar el desarrollo profesional de los educadores, buscando optimizar sus habilidades y perfeccionar su labor" (p.6505). En este sentido, la formación permanente no solo se refiere a la adquisición de nuevos contenidos, sino también a la actualización de estrategias pedagógicas que favorezcan el aprendizaje inclusivo y diverso. Además, permite a los docentes reflexionar sobre los valores que promueven en su aula, revisar su manera de interactuar con los estudiantes y reconocer los retos emocionales y sociales a los que se enfrentan tanto ellos como sus estudiantes.

La actualización constante en los enfoques pedagógicos y la integración de nuevos métodos de enseñanza son fundamentales para responder de manera adecuada a las nuevas realidades que surgen en las aulas. La formación permanente permite que los docentes no solo adquieran nuevos conocimientos sobre temas técnicos, sino que también desarrollen competencias emocionales y sociales necesarias para enfrentar las diversas situaciones que surgen en el proceso educativo. Los docentes deben

ser capaces de adaptarse a los cambios en los intereses y necesidades de los estudiantes, al tiempo que promueven un ambiente inclusivo que favorezca el desarrollo integral de cada uno. Cipagauta (2020)

> El papel que representa el docente en el proceso educativo es protagónico y fundamental, constituye la base para el desarrollo del proceso educativo, por la responsabilidad que tiene de educar, no solo pensando en formar a profesionales, sino también en formar personas, lo cual quiere decir que su labor no se limita. (p.22)

Así, la formación permanente se convierte en una herramienta indispensable para que el docente se mantenga actualizado, reflexivo y comprometido con su rol.

Teorías que respaldan el estudio

Para fundamentar la importancia de un enfoque integral en la formación y el desarrollo de los docentes de Educación Física, se recurre a diversas teorías pedagógicas que aportan una visión clara sobre las competencias necesarias para un desempeño educativo efectivo y completo. Entre estas teorías se encuentran la de Carl Rogers, Lev Vygotsky y Daniel Goleman, cuyas propuestas destacan la importancia de las dimensiones emocionales, sociales y cognitivas en el proceso educativo.

Teoría humanista de Carl R. Rogers

La teoría humanista de Carl Rogers subraya la importancia de la relación interpersonal en el proceso educativo, destacando que el docente debe ser genuino, empático y auténtico en su interacción con los estudiantes. Vázquez y García (2021) "el poder o control en las relaciones interpersonales y con la medida en que las personas se esfuerzan por conseguir este poder o para renunciar a él. Tiene que ver con las tácticas o estrategias mediante las cuales las personas ejercen control unas sobre otras o delegan tal poder." (p.16). Siguiendo la teoría humanista de Carl Rogers, el docente debe estar consciente de estas dinámicas y esforzarse por generar un ambiente en el que el poder no sea ejercido de manera autoritaria, sino más bien compartido de forma equitativa. La genuinidad, la empatía y la autenticidad en la relación docente-estudiante contribuyen a un entorno en el que los estudiantes se sienten escuchados, respetados y valorados, lo que favorece su desarrollo emocional y social.

Este tipo de interacciones, que promueven la colaboración y la confianza, son clave para que los estudiantes puedan crecer en un ambiente de aprendizaje positivo y enriquecedor. Por tanto, Rogers sostiene que los docentes deben crear un ambiente de aceptación incondicional y de respeto, lo cual favorece el aprendizaje y la autoexpresión de los estudiantes. En consonancia con Nakamura (2023) "la empatía significa entrar en el mundo privado del otro y encontrarse en él como en la propia casa. Incluye ser sensible de momento a momento a los cambiantes significados sentidos que fluyen en esta otra persona, ser sensible al miedo o ira, o temor o confusión, lo que sea que esté sintiendo." (p.33). Esta capacidad de ser sensible a los sentimientos cambiantes de los estudiantes, como el miedo, la ira o la confusión, facilita una interacción auténtica y cercana, lo que crea un ambiente de aceptación y respeto.

Al seguir esta premisa, el docente no solo facilita el aprendizaje técnico, sino que también apoya el desarrollo emocional y social de los estudiantes, favoreciendo su autoexpresión y fortaleciendo su confianza en sí mismos, este enfoque empático es fundamental para construir un espacio educativo en el que los estudiantes se sientan seguros y motivados para explorar y aprender de manera integral. En la Educación Física, esto se traduce en la necesidad de que el docente no solo se enfoque en el aspecto técnico, sino que también esté atento a las emociones y necesidades de los estudiantes, reconociendo la importancia de generar un ambiente emocionalmente seguro. La empatía y la autenticidad son clave para que los estudiantes se sientan motivados a participar y expresarse libremente, lo que facilita el aprendizaje integral.

Teoría socioconstructivista de Lev Vygotsky

Vygotsky, por su parte, enfatiza el papel central de la interacción social en el aprendizaje. Según su teoría socio constructivista, el conocimiento se construye de manera colectiva, a través de la interacción con otros. Pérez (2024) "la participación activa y la co-construcción del conocimiento es activamente construido por los sujetos que aprenden gracias a la interacción

social y a la focalización hacia la creación de un producto con responsabilidad colectiva" (p.15). Siguiendo la perspectiva socio constructivista de Vygotsky, la concreción del conocimiento implica que los estudiantes, al participar activamente en actividades compartidas, desarrollan habilidades cognitivas y sociales al mismo tiempo. Este enfoque resalta la importancia de la responsabilidad colectiva en el aprendizaje, donde cada miembro del grupo no solo contribuye al proceso, sino que también se ve influenciado por las ideas y perspectivas de los demás.

De este modo, De León (2024) "la función de la educación física es esencial en el desarrollo completo de los estudiantes, ya que no solo mejora sus habilidades físicas, sino que también enriquece sus capacidades cognitivas, emocionales y sociales de manera íntegra" (p.2). Al participar en actividades físicas y deportivas, los alumnos no solo mejoran su condición física, sino que también desarrollan competencias como la colaboración, el manejo de emociones y la toma de decisiones, lo que contribuye significativamente a su formación integral. De esta manera, la Educación Física se convierte en un espacio clave para fomentar un aprendizaje completo y enriquecedor que va más allá de lo técnico, incidiendo positivamente en el crecimiento personal de los estudiantes.

Los docentes de Educación Física, al promover actividades colaborativas, tienen la oportunidad de fortalecer tanto el desarrollo académico como el social de sus estudiantes, fomentando la cooperación, el respeto mutuo y el sentido de comunidad. En el contexto de la Educación Física, esta perspectiva cobra relevancia al promover actividades que favorezcan el trabajo en equipo, la comunicación y la resolución de conflictos. Al respecto, De La Cruz (2020) "la actividad física aporta múltiples beneficios, incluyendo la mejora de funciones cognitivas gracias al incremento del flujo sanguíneo cerebral, lo cual optimiza la atención, concentración, memoria y habilidades de pensamiento espacial "(p.22). Siguiendo esta línea, el docente de Educación Física, al promover actividades que involucren el trabajo en equipo, no solo mejora la condición física de los estudiantes, sino que también optimiza su capacidad para procesar y retener información. Además, al integrar estas actividades con estrategias para la resolución de conflictos y la comunicación efectiva, se contribuye al desarrollo integral de los estudiantes, fomentando un ambiente educativo más colaborativo y enriquecedor para su crecimiento tanto académico como personal.

El docente, en este sentido, debe ser facilitador de estas interacciones, promoviendo dinámicas que involucren a todos los estudiantes, que reconozcan y valoren la diversidad y que fomenten habilidades sociales esenciales para la convivencia. Por otro lado, Vega-Caro (2021) señala que "las percepciones de los estudiantes sobre la educación física pueden variar ampliamente. Algunos pueden verla como una oportunidad para disfrutar de actividades físicas, socializar y mejorar su bienestar, mientras que otros pueden tener una perspectiva menos positiva" (p.8). Es importante reconocer que las percepciones de los estudiantes sobre la Educación Física pueden estar profundamente influenciadas por sus experiencias previas, intereses personales y el entorno educativo en el que se desarrollan.

Algunos estudiantes pueden ver la materia como una oportunidad para disfrutar, socializar y mejorar su bienestar, lo cual resalta el potencial de la Educación Física para contribuir al desarrollo emocional y social. Sin embargo, también existen estudiantes que pueden tener una perspectiva menos positiva, posiblemente debido a experiencias negativas o falta de motivación. Desde el punto de vista de, Weiss et al. (2020) enfatizan que un aspecto clave de la educación física "es alentar un estilo de vida activo y saludable. Esta disciplina se centra en inculcar prácticas de ejercicio regular y concientizar sobre la relevancia de mantener una buena forma física para prevenir enfermedades y mejorar la calidad de vida" (p.22). En este sentido, el docente tiene la responsabilidad de ser un facilitador activo, adaptando las actividades para que todos los estudiantes se sientan incluidos y motivados.

Al promover un ambiente de aceptación y respeto hacia la diversidad de opiniones y habilidades, el docente puede ayudar a transformar estas percepciones y crear una experiencia educativa más enriquecedora y positiva para todos, es decir, el aprendizaje en Educación Física no es un proceso aislado, sino que se enriquece cuando los estudiantes interactúan y colaboran en actividades colectivas.

Teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman

La teoría de la inteligencia emocional, propuesta por Daniel Goleman, tiene una gran relevancia en el ámbito educativo, especialmente en la Educación Física. Goleman postula que la

capacidad de reconocer, comprender y manejar las emociones propias y ajenas es fundamental para el éxito personal y profesional. Para los docentes de Educación Física, el manejo adecuado de las emociones es esencial para crear un ambiente educativo positivo y para gestionar eficazmente las diversas situaciones que surgen en el aula. Según Posso-Pacheco et al. (2020) destacan "la importancia de la actitud de los docentes para fomentar una educación completa que no solo se enfoque en el desarrollo académico, sino también en las dimensiones físicas, emocionales, sociales y cognitivas de los estudiantes" (p.55). Por tanto, el enfoque integral en la formación y el desarrollo del docente de Educación Física es crucial para la formación de estudiantes no solo técnicamente competentes, sino también emocionalmente equilibrados y socialmente responsables.

En este mismo orden de ideas, el trabajo docente, en este caso, no se limita a la enseñanza de destrezas físicas, sino que debe abarcar el desarrollo de valores, habilidades emocionales y competencias sociales. Como afirma, Flix (2020) "la importancia crucial de la educación física en la promoción del desarrollo de capacidades motoras esenciales, incluyendo fuerza, resistencia, flexibilidad y coordinación" (p.7). El docente de Educación Física debe ser capaz de generar un entorno inclusivo y afectivo, en el que cada estudiante se sienta valorado, respetado y motivado a participar activamente. La integración de teorías como la de Rogers, Vygotsky y Goleman permite entender que el proceso educativo es más que la transmisión de contenidos técnicos, es un proceso relacional en el que las emociones, las interacciones sociales y el contexto afectivo juegan un papel fundamental.

Además, la formación permanente del docente se presenta como una herramienta clave para garantizar que este enfoque integral sea efectivo. La formación permanente permite que el docente reflexione sobre su práctica pedagógica, identifique sus propias fortalezas y áreas de mejora, y se mantenga actualizado frente a los cambios sociales y pedagógicos. En este sentido, la educación en la disciplina de Educación Física debe ser entendida como un proceso en constante evolución, en el que el docente no solo se adapta a los avances metodológicos, sino que también se desarrolla como ser humano, promoviendo un desarrollo integral tanto en sí mismo como en sus estudiantes. Solo así se logrará formar ciudadanos saludables, competentes y emocionalmente equilibrados.

III. METODOLOGÍA

Paradigma

Este estudio se enmarca dentro de un paradigma interpretativo, orientado a comprender y dar sentido a las experiencias subjetivas y personales de los docentes de Educación Física. Este enfoque, centrado en la interpretación de las realidades sociales y contextuales, permite explorar cómo las creencias, valores, emociones y percepciones del educador inciden en la construcción de sus prácticas pedagógicas. Empleado las palabras de, Denzin, (1989) "implica una atención detallada a los procesos de pensamiento, acción y construcción social de los seres humanos" (p. 2).Al adoptar este paradigma, se reconoce que cada docente es un agente activo dentro del proceso educativo, cuya visión sobre la enseñanza está influenciada por su contexto cultural, social y emocional. A través del paradigma interpretativo se resalta la importancia de la subjetividad y la interpretación en la construcción del conocimiento.

Enfoque

El enfoque adoptado para este estudio es cualitativo, lo que permite profundizar en las experiencias vividas y las percepciones de los docentes de Educación Física. A Denzin y Lincoln (2001) expresan que la investigación cualitativa es "un enfoque de indagación plenamente constituido. Atraviesa disciplinas, ámbitos y tópicos constituye un conjunto de prácticas interpretativas de investigación que no privilegia una metodología sobre otra" (p. 13). través de este enfoque, se pretende comprender el significado que los docentes atribuyen a sus prácticas pedagógicas, sus valores y emociones, y cómo estos elementos influyen en la manera en que enseñan y se relacionan con los estudiantes. El enfoque cualitativo es adecuado para estudiar fenómenos complejos, como las interacciones humanas, que no se pueden reducir a simples cifras o variables. Al capturar los significados personales y contextuales que los docentes otorgan a su labor educativa, se pueden identificar patrones de comportamiento y actitudes que afectan directamente la enseñanza y el aprendizaje en la disciplina de Educación Física.

Método

El método seleccionado para este estudio es el fenomenológico-hermenéutico, que tiene como objetivo comprender cómo los docentes de Educación Física perciben y dan sentido a su práctica educativa a través de sus propias experiencias vividas. Según Patton (citado en Latorre, 1996), la fenomenología facilita el análisis de la esencia de la percepción de la vida, así como el significado que esta adquiere en el desarrollo espiritual de cada persona. Por tanto, la fenomenología busca explorar las vivencias personales de los informantes, mientras que la hermenéutica permite interpretar estas vivencias dentro de un contexto más amplio, considerando las influencias culturales, sociales y emocionales que afectan las percepciones del docente. Este enfoque metodológico promueve la reflexión crítica y la interpretación profunda de las experiencias docentes, facilitando una comprensión integral de los procesos pedagógicos, emocionales y sociales involucrados en la enseñanza de la Educación Física.

Población y muestra

La población objeto de estudio está compuesta por docentes de Educación Física que laboran en diferentes contextos educativos (escuelas primarias, secundarias y en instituciones de formación técnica). Para garantizar una muestra representativa, se seleccionarán tres docentes con experiencias diversas, que varíen en cuanto a contexto, antigüedad y formación profesional. La muestra será intencionada, es decir, se elegirá a aquellos docentes que cuenten con una experiencia significativa en la práctica de la Educación Física y que estén dispuestos a participar activamente en el proceso de reflexión y análisis. Esta selección permitirá recoger un rango amplio de perspectivas y enfoques sobre la enseñanza de la Educación Física. Los informantes serán seleccionados de manera que se logre una muestra variada, representando tanto a educadores de instituciones públicas como privadas, y se procurará incluir una diversidad de enfoques pedagógicos en los docentes seleccionados.

Técnicas de recolección de información

Se emplearán varias técnicas cualitativas para la recolección de datos, con el objetivo de obtener una visión rica y detallada de las experiencias de los docentes. Las principales técnicas serán, las entrevista, que se llevarán a cabo de forma individual con cada uno de los informantes. Este formato permite profundizar en sus percepciones y creencias, al tiempo que facilita la flexibilidad para explorar temas emergentes durante el desarrollo de la conversación. Las preguntas se centrarán en los aspectos emocionales, pedagógicos y sociales que influyen en su práctica educativa. Por otro lado, se organizarán sesiones de grupos focales con los docentes seleccionados, donde se fomentará el intercambio de experiencias y la reflexión colectiva sobre las prácticas de enseñanza. Esta técnica permitirá explorar las percepciones de los docentes sobre la formación permanente, los retos de la educación física y las maneras en que las relaciones emocionales y sociales influyen en su práctica pedagógica.

Técnicas de análisis de información

Se utilizará un análisis hermenéutico para interpretar los datos obtenidos, lo que implica una lectura profunda y reflexiva de los relatos y experiencias de los docentes. Este análisis buscará identificar patrones recurrentes, temas emergentes y significados subyacentes en las vivencias de los informantes. A través de la hermenéutica, se interpretarán las experiencias de los docentes dentro de su contexto cultural y emocional, para comprender cómo influyen estas en sus prácticas pedagógicas y en la enseñanza de la Educación Física. Este proceso se llevará a cabo de manera iterativa, realizando varias lecturas y codificaciones para extraer el sentido profundo de los relatos.

Validez y confiabilidad / Técnicas de rigor científico

Para asegurar la validez y confiabilidad del estudio, se aplicarán varias técnicas de rigor científico, se utilizará la triangulación de los datos, es decir, se contrastarán los hallazgos obtenidos de las entrevistas, los grupos focales y los diarios reflexivos. Además, estos resultados serán contrastados con la literatura existente sobre formación docente y prácticas pedagógicas, para asegurar que las conclusiones sean coherentes y válidas. Para aumentar la validez de los resultados, se les proporcionará a los informantes un resumen de los hallazgos preliminares para su revisión y retroalimentación. Esto permitirá verificar que las interpretaciones rea-

lizadas coinciden con sus experiencias y percepciones.

Trabajo de campo

El trabajo de campo consistirá en la realización de entrevistas, grupos focales y la recolección de diarios reflexivos en diversos contextos educativos. Se realizarán visitas a escuelas y otras instituciones donde los docentes ejerzan su labor. Durante estas visitas, se observarán las prácticas pedagógicas de los docentes y se les invitará a reflexionar sobre sus experiencias. El trabajo de campo será realizado en un período de 3 a 4 meses, tiempo suficiente para recoger datos completos y representativos.

IV. RESULTADOS ESPERADOS

Se espera que los resultados del estudio revelen cómo la incorporación de enfoques humanistas en la formación permanente de los docentes de Educación Física contribuye al desarrollo de habilidades interpersonales y pedagógicas. Se anticipa que los docentes mejorarán en áreas como la empatía, la reflexión crítica sobre sus prácticas y la capacidad para crear un ambiente de aprendizaje más inclusivo y transformador. Además, se espera que los docentes identifiquen la importancia de una formación emocionalmente inteligente para mejorar la relación con los estudiantes y manejar los desafíos emocionales que surgen en la enseñanza. De esta manera, los resultados podrían ser utilizados para fortalecer la formación permanente de los docentes, orientándola hacia una perspectiva más holística e integradora.

V. CONCLUSIÓN

El estudio abordará la importancia de la formación permanente de los docentes de Educación Física, subrayando la necesidad de integrar dimensiones emocionales, sociales y pedagógicas para lograr un desarrollo integral del educador. A través de un enfoque humanista en la formación, se fomentará un ambiente educativo más empático y reflexivo, lo que no solo enriquecerá la práctica docente, sino que también tendrá un impacto positivo en el aprendizaje y bienestar de los estudiantes. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la enseñanza en Educación Física debe ir más allá de los conocimientos técnicos, incorporando el desarrollo personal y emocional de los docentes.

La metodología empleada, consistente en un enfoque cualitativo y un diseño fenomenológico-hermenéutico, permitirá profundizar en las experiencias y percepciones de los docentes de Educación Física. A través de entrevistas semiestructuradas, grupos focales y diarios reflexivos, se obtendrán datos ricos y detallados que revelarán cómo las emociones, valores y creencias influyen en las prácticas pedagógicas. Este enfoque resulta eficaz para captar las vivencias y reflexiones de los informantes, promoviendo una comprensión profunda de los procesos educativos en este ámbito.

Se espera que los resultados confirmarán que la integración de enfoques humanistas en la formación permanente de los docentes tiene un impacto significativo en la mejora de sus habilidades interpersonales y pedagógicas. Los docentes manifestarán un mayor nivel de empatía y una mayor reflexión sobre su práctica, lo cual contribuirá a crear un entorno más inclusivo y motivador para los estudiantes. Además, se evidenciará que la formación permanente no solo beneficiará a los educadores, sino que también potenciará el desarrollo emocional y social de los estudiantes en el contexto de la Educación Física. No obstante, existen aspectos que no se resolverán completamente durante el estudio. A pesar de la validez y riqueza de los hallazgos, el tamaño de la muestra y la diversidad de contextos educativos podrían limitar la generalización de los resultados. g

En cuanto a los aportes derivados de este estudio, se propone que la formación docente en Educación Física se oriente hacia un enfoque más integral, que no solo aborde el aspecto técnico y académico, sino también el desarrollo emocional y social de los docentes. Esto podría traducirse en políticas de formación permanente que promuevan una mayor reflexión sobre la práctica educativa, integrando herramientas y recursos que ayuden a los docentes a gestionar sus emociones y mejorar sus habilidades interpersonales. Asimismo, se recomienda fomentar una cultura educativa más colaborativa, que permita a los docentes compartir experiencias y aprendizajes, contribuyendo al fortalecimiento de la profesión y, por ende, al bienestar y desarrollo de los estudiantes.

REFERENCIAS

Barrera Montiel, J. D., & Guerrero Toscano, J. H. (2023). Hábitos de actividad física a través de la clase de educación física para los estudiantes de grado noveno-uno de la Institución Educativa Camilo Torres de Mocarí, Montería, Córdoba, Colombia [Trabajo de grado, Universidad de Córdoba].

Bernate, J. (2021). Educación Física y su contribución al desarrollo integral de la motricidad. Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 16(2), 643-661. http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S1996-24522021000200643&script=sci_arttext

Cipagauta Moyano, Marisol Esperanza. (2020). Perspectivas de la formación permanente de los docentes de educación superior. RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11(21), e029. Epub 09 de marzo de 2021.https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.738

De La Cruz-Urrutia, L. (2020). La neurociencia como herramienta para mejorar el rendimiento académico de los estudiantes universitarios. Dominó de las Ciencias, 6 (3), 434-454. https://www.dominiodelasciencias.com/ojs/index.php/es/article/view/1408

De León Marín, L. M. (2024). Funcionalidad de la Educación Física en el desarrollo integral de los estudiantes de secundaria. Delectus, 7(1), 1-11. https://doi.org/10.36996/delectus.v7i1.234

Denzin, N.K., y Lincoln, Y.S. (2012). Manual de Investigación Cualitativa, Paradigmas y perspectivas en disputa. Volumen II. Buenos Aires: Gedisa.

Flix, X. (2020). La escolarización de la educación física: un análisis de cinco imágenes publicadas en la prensa de Barcelona de principios del siglo XX (1910-1913). Revista Brasileira de História da Educação, 20. https://www.redalyc.org/journal/5761/576163175022/html/

Guamán Yumiceba, A. E., Lalangui Armijos, L. L., Ayala Laverde, D. F., Vergara Terán, M. R., & Vergara Terán, A. P. (2024). Aportes de la educación física al desarrollo integral de los estudiantes. GADE:Revista Científica, 4(2), 212-227

Martínez Barragán, L. P. (2023). Formación permanente del profesor en la escuela y su aporte en el desarrollo del pensamiento crítico en contextos rurales de Montería. Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7(5), 6505. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i5.8239

Mireles Vargas, O., & Santos Hernández, J. A. (2023). Formación multidisciplinaria para la docencia: Diseño, prácticas y alcances de un programa de posgrado. Revista Iberoamericana de Educación, 92(1), 137-152. https://doi.org/10.35362/rie9215815

Montás García, M., & Sánchez Moreno, M. (2022). Formación inicial docente de educación física: barreras que desafían al profesorado universitario. Retos, 46, 529-537. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index

Nakamura Matus, H. Y. (2023). El docente rogeriano: Un nuevo enfoque para educar en ambientes virtuales. Revista Clío: Historia y Cultura, 7(1), artículo 5188. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i1.5188

Pérez, C. R. (2024). Transformando la educación: Innovación y aprendizaje colaborativo. Un enfoque socioconstructivista. Orinoco. Pensamiento y Praxis, 14(2) . Pp. (56-79).. ISSN-L: 3006-8827.

Posso-Pacheco, R. J., Barba-Miranda, L. C., Rodríguez-Torres, Á. F., Núñez-Sotomayor, L. F. X., Ávila-Quinga, C. E., & RendónMorales, P. A. (2020). An Active Microcurricular Learning Model: A Guide to Classroom Planning for Physical Education. Revista Electrónica Educare, 24(3), 294-311. http://dx.doi.org/10.15359/ree.24-3.14

Rabassa Blanco, J., & Arumí Prat, J. (2024). Las emociones en la materia de Educación Física en estudiantes adolescentes y en el profesorado: Revisión bibliográfica. Retos, 53, 489-507. https://recyt.fecyt.es/index.php/retos/index

Ramírez Parra, N. D. P. (2023). Desarrollo del juego y las competencias sociales y emocionales en el grado de transición [Tesis de maestría, Universidad de los Andes]. https://repositorio.uniandes.edu.co/server/api/core/bitstreams/035006ae-07b1-49a6-8e18-78788f42f692/content

Ramos Monsivais, C. L., & Ventura Roque Hernández, R. (2021). La influencia docente y el rendimiento académico en estudiantes de una Universidad Pública Mexicana. Dilemas contemporáneos: educación, política y valores, 8(spe4). https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2755

Rativa Beltrán, M. Y., Malaver Bonilla, D. H., & Aranda Celeita, J. D. (2020). Perspectiva docente de la relación deporte escolar e inteligencia emocional: Un estudio de caso, colegio Corazonista sede Bogotá Norte [Tesis de licenciatura, Universidad Pedagógica Nacional de Colombia]. Repositorio institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.

Rojas Martínez, C. P, Silveira Pérez, Y & Niebles Nuñez, W. (2023). Percepción del impacto en robots educativos en el desarrollo de educación física. Diario de Terapéutica poblacional y Farmacología clínica, 30(14), 482–496. https://doi.org/10.53555/jptcp.v30i14.6224

Taveras Espinal, J. R., Ortiz Zorrilla, F. E., & Bennasar García, M. I. (2023). Actividades físicas como medio para el desarrollo de una sana convivencia en estudiantes de primaria. Revista de Investigación Educativa y Deportiva, 2(6). https://revistamentor.ec/index.php/mentor/article/view/6669/5500

Vázquez Arellano, A., & García Rodríguez, R. E. (2021). La vocación no directiva de Carl Rogers: teoría, psicoterapia y relaciones de poder. Revista Crítica de Ciências Sociais, 125, 77-98. https://doi.org/10.4000/rccs.12053

Vega-Caro, L. (2021). Igualdad y calidad educativa: oportunidades y desafíos de la enseñanza. España: Dykinson. https://www.torrossa.com/it/resources/an/5115389

Weiss, A., Kerkoski, M., Marchi, W., Cabral, A., & Afonso, G. (2020). Metodologias facilitadoras na Educação Física: objetivando o desenvolvimento social eo autodomínio emocional. Educación Física y Ciencia, 22(2), 131-131. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S2314561202000020131&script=sci_abstract&tlng=en

GESTIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA: UNA MIRADA DESDE LA TRANSCOMPLEJIDAD.

Víctor José Caraballo Lira
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
vcaraballolira@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 608 - 617
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La enseñanza es una acción compleja que viene dada porque es una práctica humana que requiere de la participación activa del estudiante y el docente. En este sentido, avanzando en otras posibilidades, el propósito de este artículo es vincular los procesos entre la transcomplejidad y la actividad gerencial universitaria. Se abordará el tema de la realidad educativa universitaria venezolana, la gestión universitaria, un nuevo enfoque de gestión, la complejidad como enfoque emergente que aporta nuevas visiones y la transcomplejidad como una manera de repensar la gestión universitaria. Para ello fue necesario una búsqueda, revisión y análisis de material bibliográfico; logrando con ello, mostrar las diversas aristas y temáticas en discusión alrededor de la gestión universitaria. Su importancia radica en la necesidad de aprender permanentemente en una sociedad del conocimiento y garantizar igualdad de oportunidades al docente, el estudiante y la sociedad. Se concluye, que, por medio del enfoque transcomplejo, el docente asume el compromiso de la enseñanza universitaria del estudiante a través del proyecto en conjunto, no desde una óptica individualista o parcelaria, donde éste utilice el conocer, el hacer y el convivir unido con las demás disciplinas.

Palabras clave:
gestión, transcomplejidad, universidad

UNIVERSITY EDUCATIONAL MANAGEMENT: A LOOK FROM TRANSCOMPLEXITY

ABSTRACT

Teaching is a complex action that is given because it is a human practice that requires the active participation of the student and the teacher. In this sense, advancing other possibilities, the purpose of this article is to link the processes between transcomplexity and university management activity. The topic of the Venezuelan university educational reality, university management, a new management approach, complexity as an emerging approach that provides new visions and transcomplexity as a way to rethink how university management will be addressed. This required a search, review and analysis of bibliographic material linked to the research topic. Its importance lies in the need to learn permanently in a knowledge society and guarantee equal opportunities for the teacher, the student and society. It is concluded that, through the transcomplex approach, the teacher assumes the commitment of the student's university education through the project as a whole, not from an individualistic or parcel perspective, where he uses knowing, doing and living together with the other disciplines.

Key words:
management, transcomplexity, university .

GESTION ÉDUCATIVE UNIVERSITAIRE: UN REGARD DEPUIS LA TRANSCOMPLEXITÉ

RÉSUMÉ

L'enseignement est une action complexe qui est donnée parce que c'est une pratique humaine qui exige la participation active de l'étudiant et de l'enseignant. Dans ce sens, en explorant d'autres possibilités, l'objectif de cet article est de lier les processus entre la transcomplexité et l'activité de gestion universitaire. Le thème de la réalité éducative universitaire vénézuélienne sera abordé, ainsi que la gestion universitaire, une nouvelle approche de gestion, la complexité en tant qu'approche émergente apportant de nouvelles perspectives et la transcomplexité comme une façon de repenser la gestion universitaire. Pour cela, il a été nécessaire de rechercher, réviser et analyser des documents bibliographiques liés au sujet de recherche. Son importance réside dans le besoin d'apprendre en permanence dans une société de la connaissance et de garantir l'égalité des chances pour l'enseignant, l'étudiant et la société. Il en résulte que, par le biais de l'approche transcomplexe, l'enseignant assume l'engagement de l'enseignement universitaire de l'étudiant à travers un projet commun, non pas d'un point de vue individualiste ou fragmenté, où celui-ci utilise la connaissance, l'action et la coexistence en association avec les autres disciplines.

Mot clefes:
gestion, transcomplexité, université

I. INTRODUCCIÓN

Cómo negar que todo proceso suceda por etapas. Hoy, se está en el estadio de la "modernidad" (algunos consideran que en la "posmodernidad"); lo que si queda claro es que cada periodo viene signada por cambios. Uno de ellos es en la educación; esta ha evolucionado, con cambios tecnológicos, modelos educativos progresistas, capacitación sustentada en la Web y enseñanza basada en las necesidades concretas del estudiante; dejando huella para el desarrollo de la sociedad, permitiendo con ello generar reflexiones inmediatas para mejor adaptarse a los cambios. A diferencia de ayer, el conocimiento ha tenido que dejar de ser "simple" para convertirse en uno "complejo", motivado a que las situaciones que se presentan son direccionadas desde distintas dimensiones; conllevando a que los encargados de transmitirlo tengan la necesidad de maniobrar los objetivos propios de la academia, dirigidos a la promoción del conocimiento desde la diversidad de métodos que propicien el aprendizaje, especialmente en las carreras universitarias ofertadas con miras a establecer los vínculos que la colectividad requiere y exige para la interacción universidad-sociedad.

Con el presente artículo se busca destacar ciertos aspectos que deben ser considerados en la gestión universitaria desde una perspectiva transcompleja, en aras de poner a disposición de la gerencia universitaria [transgerencia] ideas/propuestas que conlleven a "construir" nuevas formas de pensar en función de las tres características básicas de la universidad; aspirando así que se tenga un accionar transcomplejo en la búsqueda de alternativas de solución a las situaciones problematizadoras que pudiesen suscitarse y que involucre el crecimiento intelectual, tecnológico, investigativo, productivo de las universidades. En este sentido, me hice eco de lo expuesto por Schavino y Villegas (2023) en su video Trazabilidad del Pensamiento Transcomplejo y la Deconstrucción de Rodríguez (2019), como métodos transcomplejos; de donde se extrae que la generación de actividades creativas, innovadoras, intelectuales debe estar estrechamente

relacionada con la calidad de educación suministrada, debe ir de la mano con la convergencia de las unidades curriculares para trascender en la interactividad transdisciplinar, donde diversos puntos de vistas direccionen su aplicabilidad particular a una acción general.

Ha de esperarse que todas estas acciones se realicen de manera firme, consensuada, incluso muy bien analizadas; buscando siempre romper con ideas y estructuras que retrasan la concreción de los objetivos planteados. Para ello se debe tener en cuenta que existen otras vías que propician diversidad sin caer en ambigüedades, tal como lo propone la transcomplejidad, en tanto que permite que todo lo proyectado como logros no se interrumpa y se pueda manifestar la universalización, producción y transmisión del conocimiento; fomentándose así la formación de hombres pensantes, críticos. Ahora bien, para que todo este proceso se dé de manera exitosa debe estar soportado en una gestión académico-administrativa eficiente; en la que se haga vida con la realidad existente, con las necesidades de aprender/saber, con el conocimiento /manejo de las competencias gerenciales (para saber actuar). Por el lado humanista, ha de tenerse ciertos valores que impliquen reflexión, sensibilidad (social, ambientalista), criticidad, firmeza de voluntad en la conformación de una rutina, entendida como la acepción de formarse hábitos. E, indudablemente, es imperativo que se esté dispuesto a romper con viejos conceptos y estar abiertos a nuevos paradigmas gerenciales

Uno de los componentes más importantes para aceptar y entender la transcomplejidad es escudriñar entre las disciplinas, adentrarse en ellas, para así poder ver a la educación como una manera diferente de interrelación con lo que a diario se hace. En este sentido se comprende, entonces, que la gerencia universitaria, desde una acción transcompleja, nos hace repensar en la forma de coexistencia de las diferentes disciplinas con la docencia, la investigación y la extensión universitaria.

En el presente artículo se considera presentar, desde una perspectiva diferente, la Gestión Educativa Universitaria. Desde la perspectiva del pensamiento transcomplejo, acordes a un proceso educativo actual, con nuevas tendencias tecnológicas, globalidad, desarrollo de una nueva visión social, se presentan elementos transformadores desde cada espacio estructural de la universidad. En referencia a los elementos mencionados, en primer lugar se describe la realidad educativa universitaria en Venezuela; de segundo, se hace alusión a la gestión universitaria venezolana; en la tercera parte, un nuevo enfoque de gestión; en el cuarto apartado se enuncia la Complejidad como enfoque emergente; de quinto, la Gestión Universitaria, desde la perspectiva de la Transcomplejidad, y por último se presentan las conclusiones.

II. APORTE TEÓRICO

La realidad educativa universitaria en Venezuela

Sin que quede duda alguna existe, en la actualidad, una profunda crisis en la educación universitaria venezolana, expresada ésta por una marcada escasez de profesores, aumento en la deserción estudiantil, laboratorios, sedes vandalizadas y semi destruidas, bibliotecas mal dotadas, limitaciones para la investigación, producción científica de baja calidad, entre otras variables. A pesar de que no está directamente relacionada con el tema educativo, Mora (2019, 13) lo engloba cuando afirma que

> … tenemos que reconocer que Venezuela está enferma. Está enferma por un diálogo amañado, está enferma de crisis de institucionalidad, pero también está enferma de aquellos que quieren una salida violenta. Apostamos a la paz y rechazamos la violencia, pero al mismo tiempo apostamos por una democracia en donde la razón de ser no la determine la virtud armada sino la virtud civil, por eso, no podemos silenciar los anhelos de una generación que clama sus derechos.

Cuánta razón la expresada por el autor, en tanto que para superar nuestra actual situación es menester la participación activa y de buena voluntad de todos por igual.

Ahora bien ¿cómo se llegó a este nivel de crisis? No se puede hablar de "una razón", no, se tiene que aceptar, de manera responsable, que esta situación es producto de varios factores. Venezuela, al igual que casi todo el mundo se vio afectada por una pandemia producto del COVID-19 desde el año 2019. En el ámbito organizacional, las instituciones han tenido que re-ingeniarse y re-inventarse para continuar operando ante escenarios de poca certeza y de múltiples exigencias; la adopción de las tecno-

logías de información y comunicación (TIC), ya no es una opción (Bello van der Re y Morales Lozano, 2019), es la única vía para avanzar, y no quedar rezagados ante actuaciones poco pertinentes o desfasadas.

Cabe considera, por otro lado, que hay otros factores que han impactado directamente en la calidad de la actividad educativa universitaria, tales como: (a) la situación país en lo económico. La realidad actual de Venezuela en lo económico es sumamente crítica, el país ha experimentado una profunda crisis económica que se ha agravado en los últimos años; (b) el abandono de instituciones por parte del Estado en cuanto a resguardo, el deterioro de las instalaciones, la falta de mantenimiento y la ausencia de medidas de seguridad adecuadas son algunas de las consecuencias de este abandono. Muchas universidades venezolanas se encuentran en condiciones precarias, con edificios en mal estado, aulas sin mobiliario adecuado y laboratorios sin equipos ni materiales para su funcionamiento; (c) el saqueo indiscriminado de las instituciones, éste se refiere a la apropiación indebida de recursos y bienes pertenecientes a las universidades por parte de individuos inescrupulosos que buscan beneficiarse personalmente. Esto incluye desde el robo de equipos y materiales, hasta el desvío de fondos destinados a la educación; (d) la deserción del recurso humano (estudiantes y docentes), en el caso de los docentes, la principal causa de deserción es la falta de condiciones laborales adecuadas. Muchos profesores se ven obligados a abandonar sus puestos de trabajo debido a la falta de estabilidad laboral, bajos salarios, falta de recursos para la investigación y la docencia, entre otros. Por otro lado, los estudiantes también se ven afectados por la deserción en las universidades venezolanas. La falta de calidad educativa, la falta de recursos para el aprendizaje, la inseguridad en los campus universitarios y la falta de oportunidades laborales al egresar, son algunas de las razones por las cuales muchos estudiantes deciden abandonar sus estudios.

De manera categórica, Gabaldón (2021) expresa que sus consecuencias podrían tener un gran impacto sobre el desarrollo humano, productivo, académico, social, ambientalista; de sustentabilidad del país en el futuro, afectando la calidad educativa. Hace énfasis en que sobre el término "calidad de la educación" se ha escrito y filosofado mucho, lo que ha da dado lugar a disímiles y encontradas opiniones acerca de qué es en realidad, pero recalcando que sí existe coincidencia en tres aspectos que han de estar expresamente presentes para alcanzarla: concentración de talento, financiamiento abundante y balance apropiado entre el Estado, la sociedad civil y la economía. Hoy, la Universidad, como institución, encara como gran desafío el tener que satisfacer, con eficacia además, exigencias de orden externo e interno, en un ambiente de severas restricciones financieras, aunado a profundos cambios tanto económicos como políticos de trascendencia global. De manera simultánea ha de amoldar y modernizar toda su estructura organizativa a los requerimientos que la sociedad le está exigiendo. Ahora bien, estas exigencias han servido de motor generador de modelos emergentes llamados también de nueva generación. Estos nuevos modelos forman parte de las estrategias de transformación de los sistemas de educación universitaria, que buscan superar las debilidades de los modelos tradicionales, destacando las posibilidades de nuevas formas de interacción entre el entorno y la organización académica, aunque todavía hay universidades que continúan funcionando bajo un esquema burocrático, rígido, con poca disposición para el cambio; hecho que les limita, casi les imposibilita, la capacidad de dar respuestas pertinentes a los cambios. Indudablemente que se requiere de la participación activa y crítica de las Universidades en la búsqueda de cambios y transformaciones que sean beneficiosas para la sociedad. Sobre la base de lo expresado por la UNESCO (1998) la universidad poco se ha preocupado por introducir cambios que impulsen una educación de calidad y equidad y menos aún pertinente.

Gestión universitaria venezolana

El tema de la calidad educativa y su relación con la gestión académico-administrativa es de vieja data. Se ha sostenido que si la institución cumple con el proceso administrativo, entonces es "buena"; sin embargo esto abarca mucho allá, tiene que ver con la capacidad para dar respuestas a las demandas de ingreso, la actualización de los métodos de enseñanza, y su contribución al desarrollo económico y social sostenible de las comunidades donde se inserta. La gestión en las universidades debe ser entendida como el conjunto de estrategias llevadas a cabo por representantes de diferentes estratos de la comunidad universitaria, que posean características de gerentes directivos, aspecto este que garantizaría el logro de los propósitos institucionales. Por estas razones, y algunas

otras, es que las universidades deben adecuar sus esquemas gerenciales para alcanzar calidad, pertinencia, equidad y producción de beneficios sociales que le permitan buscar relaciones entre las exigencias administrativas y el cumplimiento de sus funciones básicas (docencia, investigación y extensión), según los niveles que les exige y demanda la sociedad. De manera que la forma como se hace gestión en las universidades incide en su éxito o fracaso. He allí porqué cada institución universitaria debe definir muy bien qué modelo de gestión va a poner en práctica, con cuál se va a identificar. Dentro de este marco, cabe resaltar que Meleán y Contreras (2020) exponen que se pone en evidencia el desgaste, y las pocas fortalezas y capacidad de las instituciones universitarias que aún laboran con sistemas organizacionales entrópicos.

Un nuevo enfoque de la gestión

En el contexto educativo, generalmente, se hace mención a los términos gerencia y gestión no siempre en consonancia con la definición correcta que estos representan. Gerencia es como el sello identificador de toda organización, es más el desarrollo de la práctica que la aplicación de una ciencia, ella debe permitir un avance armónico y exitoso de una institución o empresa. En tanto que el término gestión se refiere más a la actividad en la que se persiga determinar los objetivos y medios para su realización, diseñando la estrategia más adecuada para su crecimiento. Dicho lo anterior, presento seguidamente la Complejidad como enfoque emergente que aporta nuevas visiones gerenciales.

El saber, el conocimiento se presenta como un registro de lo realizado o de la captación de la realidad, donde la relación de los objetos, métodos, posiciones, perspectivas, teorías y concepciones sobre el mundo, convierten el panorama en algo complejo; se adquiere a través de la experiencia-la parte de nuestro ser destinada a reconocer la actividad personal o la significación de la realidad considerada-; aprendida a través de una educación formal, conexión social, introspección personal, entre otras interrelaciones.

Independientemente de los aspectos particulares que cada situación presentaba, para el año 1600 todo giraba en torno a unas cuantas ideas predominantes y que eran las bases para dirigir cualquier análisis, por lo se consideraba que las producciones de ideas u opiniones eran muy lineales y direccionadas: esto motivó a que cada nueva propuesta teórica, debate o formulación de hipótesis estaba destinada a defender, reforzar o ampliar las ya existentes; no cabían nuevas producciones. Pero como el pensamiento lineal no puede predominar por siempre, se empezó, en la comunidad científica, a abrirse paso nuevas concepciones epistémicas con una visión más amplia. Empezaron a proponerse nuevas percepciones racionalistas, entre ellas el paradigma de la complejidad (finales del siglo XX). El Paradigma de la Complejidad se constituyó como un bastión del saber, produciendo grandes cambios en el campo de la epistemología; dejando de lado la relación disciplinaria e implantado una relación dialógica, en donde las distintas opiniones, ideas, teorías tenían cabida, abriendo así un mayor campo para la formulación y fortalecimiento de nuevos conocimientos.

Edgar Morin, primero en emplear el término complejidad, aclara que la definición primera de complejidad no puede aportar ninguna claridad. Tradicionalmente hablando, es complejo todo aquello que no puede resumirse en una palabra "universal", a un principio lógico y rector, aquello que no puede retrotraerse a una ley, aquello que no puede reducirse a una idea simple. "La palabra complejidad no tiene tras de sí una herencia noble, ya sea filosófica, científica, o epistemológica (…) Por el contrario sufre una tara semántica, porque conlleva en su seno confusión, incertidumbre, desorden" (Morin, 2007, 21). Las premisas de los planteamientos del enfoque de la Complejidad de Morin o la denominada Multiversidad Compleja, los expresa en el documento los siete saberes necesarios para la educación del futuro (Morin, 2000). Este autor propone los siete saberes fundamentales que la educación del futuro debe tratar en cualquier sociedad o cultura, sin exclusividad ni rechazo, según formas y reglas propias de cada sociedad y cada cultura. Es desde Los Siete Saberes Necesarios para la Educación del Futuro que nos convoca a una "reforma del pensamiento", para estimular el debate sobre la manera como la educación puede y debe actuar en tanto que fuerza del futuro y para promover una perspectiva transdisciplinaria frente al gran desafío de la durabilidad. Estos siete saberes son: el error y la ilusión, los principios de un conocimiento pertinente, enseñar la condición humana, enseñar la identidad terrenal, enfrentar las incertidumbres, enseñar la comprensión y la ética del género humano.

Ciertamente, estamos en el umbral de una nueva forma de ver la realidad, una realidad signada por procesos de apertura que permitan

darle mayor nivel de análisis al conocimiento, en donde lo real y lo ideal, lo concreto y lo abstracto, lo cuantitativo y lo cualitativo se complementen; no que sean parcelas separadas que luchan por imponer sus "verdades". Abrirse a novedosos sistemas más complejos que permitan romper viejos esquemas y que abran fronteras disciplinares originales para enlazar nuevos posicionamientos en la intervención de las realidades objeto de estudio. A partir de lo planteado surge una interrogante: ¿será fácil desaprender?, No, no lo es, la tradición, la costumbre, incluidos ciertos intereses, lo van a limitar; pero es menester hacerlo. Esto implica un auto cuestionamiento de la forma de pensar y actuar del sujeto. En los sistemas complejos existen muchas interconexiones entre algunos puntos, y ninguna entre otros tantos; en los que pequeñas variaciones en las condiciones iniciales pueden provocar consecuencias imprevisibles. ¿Podría pensarse, entonces, en la necesidad de algo más "complejo"? Visto todo este cuadro, y observando las exigencias de la sociedad, sí hay necesidad de "algo" más.

La transcomplejidad como una manera de repensar la gestión universitaria

La transcomplejidad se considera como un fundamento emergente, innovador, creativo, proactivo, crítico, que ofrece herramientas para aprender a aprender en, y para, la diversidad. Y si bien es cierto que quizás no pueda concebirse como una teoría, podría estar encaminada a eso. Vista como una orientación, como una óptica para observar o investigar un fenómeno, como enfoque integrador, la transcomplejidad presenta la realidad investigada como aquello que tiene principio pero no fin, porque siempre que se llegue a una conclusión surgirá otra idea, otra interrogante; aquí valer la pena resaltar, a manera meramente referencial, lo mencionado por Morin (2002) cuando expresa que en la comprensión e interpretación de la realidad el individuo se encuentra en una encrucijada entre lo simple y lo complejo, dado que la realidad, en sí misma, tiene múltiples dimensiones.

¿Cómo se originó el término transcomplejidad? Varias son las "teorías" acerca de su origen. Por ejemplo, Raggio y Aponte (2020) exponen que el término fue usado por primera vez por Rigoberto Lanz el año 2001, en su libro "Organizaciones Transcomplejas". En dicho texto se hace mención a la nueva forma de cómo se observa y entiende la realidad (enfoques postmodernos); hecho este que sirve de base para fortalecer las actividades planificadas por la organización en el logro de los objetivos propuestos (procesos organizacionales). Aquí aparecen integrados los principios teóricos del Pensamiento Complejo de Edgar Morin y los de la Transdiciplinariedad de Basarab Nicolescu.

Esto dio pie a que se diese una forma distinta de ver y entender, incluso de asignarle nombres, los nuevos enfoques. En función de lo planteado, Schavino (2023) en la video-conferencia titulada "Trazabilidad del Pensamiento Transcomplejo" da a conocer que esta forma de desarrollar el sentido de pensar "implica una reflexión, transformación y readecuación del pensamiento mismo para percibir la unidad, la totalidad, la diversidad, la simplicidad, la complejidad, la transdisciplinariedad, todo al mismo tiempo; en constante acercamiento-alejamiento en una interacción recursiva, evolutiva". Empieza a vislumbrarse un esquema distinto de cómo interpretar lo que sucede a nuestro alrededor, ya no de una forma rígida ni lineal, sino en la que se entrelazan distintas disciplinas o sistemas complejos, como un auténtico sistema, para, entre todos, lograr descifrar los enigmas, las situaciones problemáticas surgidas y por surgir, una nueva forma de ver la ciencia. Se utiliza para describir fenómenos que no pueden ser explicados o comprendidos por una sola disciplina o enfoque, y requieren la integración de múltiples perspectivas para su comprensión. Sin embargo, y aunque parezca contradictorio, cada concepción filosófica, cada paradigma, cada posición onto-epistemológica mantiene sus principios; solo que no van a actuar de manera independiente sino en conjunto. Lo transcomplejo empieza a abrirse camino, a pasos agigantados, precisamente porque, como su mismo nombre lo deja entrever, no se trata de explicar las cosas desde una sola óptica, sino que implica la congregación de puntos de vista variados.

La Gestión Universitaria, desde la perspectiva de la Transcomplejidad

La gerencia universitaria es la encargada de dirigir y coordinar todas las actividades académicas, administrativas y financieras de una institución educativa; de establecer metas y objetivos, tomar decisiones estratégicas, gestionar recursos, supervisar el desempeño del personal, y asegurar el cumplimiento de normativas y regulaciones. Está llamada a brindar respuestas oportunas a los problemas sociales, de forma

dinámica y efectiva.

Uno de sus principales roles es dar facilidades para el establecimiento de espacios permanentes para la reflexión, discusión y divulgación del conocimientos; cultivar lazos de comunicación entre la universidad y sus grupos de interés, con especial énfasis en las comunidades con las que convive, para definir los cursos de acciones a seguir que permitan resolver los problemas apremiantes de la sociedad, configurándose espacios de aprendizaje continuo que forman parte de las políticas de la universidad (Yovera, 2020).

El gerente educacional es el profesional que dirige un proceso participativo y de trabajo colectivo; es decir, el encargado de proporcionar formación y apoyo institucional, lo que le va a permitir adquirir una mayor y mejor formación en el desenvolvimiento en sus funciones al mantener, de manera bidireccional, una permanente y positiva información para su desempeño académico-administrativo. A pesar de las similitudes que existen entre los distintos tipos de gerencia y de gerentes, hay que hacer notar que el enfoque que se da a la gerencia de las empresas es distinto al que se da en la gerencia educacional. En la educacional se gerencia por medio de la puesta en práctica de habilidades directivas encaminadas a planificar, organizar, coordinar y evaluar. Cuanta más habilidades demuestre un gerente universitario tanto para captar como afrontar con prontitud las pruebas que se les pueda presentar durante su gestión, valiéndose de su capacidad crítica, no idealista, en la toma de decisiones, aplicando juicio creativo para gestionar conflictos soportándose en un pensamiento innovador cuando tenga que administrar los cambios organizacionales para mantenerse actualizado con el fin de adaptarse a nuevos escenarios, estará en mejores condiciones competitivas que aquellos que se rijan por un concepto lineal de la gerencia.

He aquí donde irrumpe la concepción emergente de gerenciar; para ello, el gerente universitario está obligado a tener una mentalidad, un enfoque de liderazgo que vaya más allá de simplemente resolver problemas de manera lineal, debe reconocer la naturaleza interconectada y dinámica de los desafíos gerenciales, de ser capaz de abordarlos de manera multidimensional, compleja, transcompleja.

La gestión universitaria, desde la transcomplejidad, busca romper con los paradigmas rígidos, tradicionalistas, lineales; tratando de lograr una dialógica bidireccional, fluida, que produzca una efectiva realimentación, donde tengan cabida las distintas líneas del pensamiento de forma integral, no parcelada. Dentro de este orden de ideas, Schavino y Villegas (2006), exponen que la característica más resaltante que tiene la transcomplejidad radica en el hecho de que para abordar una situación problemática que presente cierto nivel de complejidad, posiciones antagónicas se unen para adoptar una postura multidimensional que conlleve a su solución, o por lo menos a proponer alternativas de solución que sean más viables y factibles que si fueren tratados de una manera simple (unidimensional). En este contexto, se entiende entonces que la gerencia transcompleja considera aspectos como la diversidad de perspectivas, el desconocimiento, la dependencia mutua e imprescindible de los procesos, la necesidad de adaptación a los cambios y el compromiso de un aprendizaje continuo. Vista así, la gerencia transcompleja se presenta orientada en la búsqueda de soluciones a las situaciones problematizadoras que se pudieren presentar, afianzada en enfoques postmodernos que se relacionan con los procesos, procedimientos, actos y realidades en las instituciones educativas universitarias. De manera tal que los gerentes transcomplejos estarían en capacidad de ver más allá de las interacciones lineales al comprender las interconexiones y relaciones entre diferentes elementos y sistemas dentro de una organización; así como de gestionar múltiples perspectivas considerando diversas variables en la toma de decisiones.

Con todo lo anterior quiero significar que la gestión universitaria desde esta perspectiva es un enfoque que busca comprender y abordar la complejidad de las organizaciones universitarias. La Transcomplejidad propone una visión holística e integradora de la gestión universitaria. Enfatizando que este modelo o estilo de liderazgo gerencial proporcionaría elementos fundamentales para poder lograr que, a partir de la confluencia de sus aportes, surja un liderazgo educativo que fortalezca la gerencia universitaria. Es por ello que considero la necesidad de una gestión universitaria -en nuestro caso, con sentido latinoamericano y caribeño- como ruptura de lo técnico instrumental heredado de la modernidad, herencia esta que se ha traducido en una especie de hilo conductor en una sola dirección y visto desde una sola dimensión. La complejización que se ha venido desarrollando en todos los ámbitos, y muy especialmente en el educativo universitario, hace necesaria esta ruptura para poder darle respuestas a las necesidades y demandas específicas, propias, autóctonas; que conlleve a buscar alternativas que

cubran nuestras necesidades (y no que sean un calco de otras).

III. METODOLOGÍA UTILIZADA PARA LA REALIZACIÓN DEL ARTÍCULO

En el entendido que los métodos de investigación son herramientas y técnicas utilizadas para obtener información relevante y responder a las preguntas de investigación, la metodología utilizada en este artículo se basa en la investigación documental soportada en la hermenéutica. Al utilizarla se logró asegurar un riguroso análisis de los tópicos relacionados con el tema expuesto y una sólida compresión de la literatura existente, en tanto que me ayudó a identificar "fisuras" en el conocimiento que, así como en todos, en este nuevo estudio se trataron. Con ello logré labrar un camino más expedito para poder entender (tener la idea), comprender (tener el conocimiento) y analizar (obtener conclusiones) de lo planteado por cada informante clave, permitiéndome así enfocarme más en los significados que en la sola expresión de la información obtenida (hermeneusis).

Aporte que el estudio tributa al proceso educativo

Este estudio ofrece un marco que enriquece el proceso educativo al fomentar una visión integral, inclusiva y adaptativa, capacitando a los gerentes universitarios para enfrentar los desafíos de un mundo cada vez más complejo. Esta capacitación se ve reflejada en aspectos varios, entre los cuales podría exponer los siguientes: interdisciplinariedad, destaca la importancia de integrar diferentes doctrinas y planteamientos teóricos, lo que puede resultar en una formación más holística y adecuada; pensamiento sistémico, reconoce la interconexión de los diferentes elementos dentro del contexto educativo, pudiendo así abordar de manera efectiva los retos complejos que enfrentan, considerando no solo las dinámicas internas, sino también las externas, como lo social, económico y cultural; versatilidad y resiliencia, contribuye a la creación de programas académicos más flexibles y alineados con las demandas del mercado laboral y las realidades del entorno; ayuda y contribución, promueve la participación activa y la colaboración, lo que no solo enriquece el aprendizaje, sino que también fomenta un sentido de pertenencia; innovación y originalidad, facilita la creación de nuevas metodologías y estrategias didácticas que pueden mejorar la experiencia educativa y el rendimiento académico; tolerancia, promueve una educación más sostenible y consciente de las implicaciones a largo plazo en la comunidad y el entorno; y, desarrollo de habilidades, contribuye al incremento de competencias clave, como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la capacidad de trabajar en equipo.

IV. CONCLUSIÓN

Para el desarrollo del presente artículo la premisa principal fue resaltar que, desde la transcomplejidad, la Gerencia Educativa Universitaria puede cumplir con sus actividades académico-administrativas desde una óptica distinta, más efectiva y funcional; adaptada a las exigencias que los cambios sociales le están exigiendo. Para ello se consideró lo siguiente:

Por eso es que cuando vaya a realizarse una actividad, en cualquiera de los órdenes de la vida, se ha de contar con condiciones, más que mínimas, para que su concreción sea llevada a cabo de manera eficiente. En el caso de la educación universitaria venezolana, factores como el mal manejo de la economía (traducido en crisis económica), la escasez de recursos (observada en la exigua, casi nula, dotación de materiales e insumos en bibliotecas, laboratorios, instalaciones deportivas, etc.), y la situación política (manifestada en migraciones, deserciones [de docente y estudiantes], desmotivaciones, etc.), han permeado e impactado negativamente en este sector. Se hace necesario, en consecuencia, buscar alternativas en procura de brindar garantías suficientes para que todos los venezolanos podamos tener una educación universitaria de calidad.

Por las razones ya expuestas puede concluirse que, con la aplicación de la acción transcompleja, la gerencia educativa universitaria debe buscar y afianzar espacios para la reflexión, el análisis, en fin, hacer trascender que mientras más diversas opiniones o puntos de vistas se tengan acerca de una situación "problema" más firmes podrían ser las alternativas para tratar su solución. Eso sí, el gerente transcomplejo deberá tener las habilidades suficientes para evitar conflictos de "poder" en dichas alternativas, que se atropellen las unas a las otras; promoviendo con ello el crecimiento personal y profesional de todos. En virtud de lo tratado, la gestión universitaria debe complementarse con

elementos diversos (transdisciplinariedad) para lograr que los objetivos propuestos lleguen a feliz término, entendido en el realce institucional desde una práctica transcompleja, con la finalidad de que las ideas o propuestas que emerjan sean producto de amplios debates y discusiones críticos y factibles.

Finalmente, se puede concluir que la transcomplejidad se basa en la idea de que los sistemas complejos son inherentemente interdisciplinarios y no pueden ser reducidos a una sola disciplina o enfoque. Implica la integración de diferentes teorías, métodos y perspectivas para abordar la complejidad de los fenómenos estudiados, desde una posición abierta, holística y multidimensional; cuyo fin último es reentender o resignificar la realidad

REFERENCIAS

Bello, M. y Morales, J. (2019). Competencias claves de los estudiantes universitarios para el uso de las TIC. Revista de Comunicación de la SEECI, nº 50, 15 noviembre 2019-15 marzo 2020, 43-72. Disponible: htttps://doi.org/10.15198/ seeci.2019.50.43-72 [Consulta: 2023, octubre 28]

Gabaldón, A. (2021). La calidad de la educación universitaria en Venezuela. [Artículo en línea]. Disponible: https://prodavinci.com/la-calidad-de-la-educacion-universitaria-en-venezuela/ [Consulta: 2023, octubre 1]

Meleán, R. y Contreras, J. (2020). Universidad venezolana en tiempos de pandemia: ¿acción o reacción? Ante la nueva normalidad. [Artículo en línea] Revista Utopía y Praxis Latinoamericana, vol. 25, núm. Esp.13, pp. 194-209, 2020. Disponible: https://www.redalyc.org/journal/279/27965287014/html/ [Consulta: 2023, octubre 28]

Mora, J. (2019). La crisis de la universidad venezolana y el imaginario de la paz (2000-2016), Universidades• UDUAL, nº 80, Abril-Junio.

Morin, E. (2000). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO: Javegraf.

Morin, E. (2007). Introducción al pensamiento complejo. España: Gedisa.

Raggio, T y Aponte, R. (2020). Interpretación de las teorías de la transcomplejidad y sus auxiliares. [Revista en línea]. Disponible: http://www.postgradovipi.50webs.com/archivos/ [Consulta: 2023, noviembre 7]

Rodríguez, M. (2019). Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. Sinergias educativas, Volumen. 4, Nº 2, Ecuador. (pp. 1-13).

Schavino, N y Villegas, C (2006). El Paradigma Integrador Transcomplejo. En Ensayos de Investigaciones. 1(1). Turmero, Venezuela: Universidad Bicentenaria de Aragua.

Schavino, N. y Villegas, C. (25 de octubre de 2023). Trazabilidad del pensamiento transcomplejo. [Video] YouTube. Disponible: https://www.youtube.com/wacth?v= 9ZSJWLOI_9c [Consulta: 2023, noviembre 9]

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: Visión y Acción. [Documento en línea]. Disponible: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000113878_spa [Consulta: 2023, octubre 6]

Yovera, J. (2020). La gestión educativa universitaria venezolana: un planteamiento desde la acción transcompleja. TELOS, 22(3), 541-549

ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS DINAMIZADORAS DE LA CONVIVENCIA ESCOLAR: UNA INTERPRETACIÓN DOCUMENTAL.

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 618 - 627
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

Vilma Patricia Chamarraví Guerra.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
vpchg897@gmail.com

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar diversas estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar en Latinoamérica, a través de una exhaustiva interpretación documental. La metodología empleada se basa en un enfoque cualitativo e interpretativo de tipo documental. Se contextualizaron, clasificaron, categorizaron y analizaron 20 estudios realizados entre 2019 y 2024 en América Central, Suramérica y España, identificando tres áreas fundamentales: Educación socioemocional y convivencia escolar; Docencia, formación y metodología de enseñanza; y Educación ciudadana, cultura y políticas educativas. Los resultados destacan que estas áreas son esenciales para fomentar un ambiente escolar positivo caracterizado por la empatía y el respeto. La integración de estos aspectos resulta vital para lograr una convivencia inclusiva y preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos sociales en sus respectivos contextos.

Palabras clave:
convivencia escolar; dimensión emocional, educación ciudadana.

PEDAGOGICAL STRATEGIES DYNAMIZING SCHOLAR COEXISTENCE: A DOCUMENTATY INTERPRETATION.

ABSTRACT

The purpose of the present article is to analyze diverse pedagogical strategies dinamyzing school coexistence in Latin America, through an exhaustive documentary interpretation. The methoodology worked is based on a qualitative and interpretative approach of a documental type. It is been contextualized, classified, categorized and analyzed 20 studies between 2019 and 2024 in Central America, South America and Spain, it had identified three fundamental areas such as: a. Socio-emotional education and school coexistence; b.Teaching, formation and teaching methodology; c. citizen education, culture and educational politics. The final results stand out that such areas are essential to promote a positive school environment characterized by the emphaty and respect. The integration of these aspects turns out vital to achieve an inclusive coexistence and to prepare students to face social challenges in their respective contexts.

Key words:
scholar coexistence, emotional dimensión, citizen education.

STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES QUI DYNAMISENT LA COEXISTENCE SCOLAIRE: UNE INTERPRÉTATION DOCUMENTAIRE.

RÉSUMÉ

Cet article a pour objectif d'analyzer diverses sstratégies pédagogiques qui dynamisent la coexistence scolaire dans L'Amérique Latine travers l'interprétation documentaire. La méthodologie utilisée est basé sur une approche qualitative et interprétative de type documentaire. 20 études réalisées entre 2019 et 2024 dans Amérique Central, Amérique du Sud et Spagne, on été contextualisées, classifié, catégorisées et analysées, identifiant tros domaines fundamentaux: a. l'éducation socio-emotionnelle et coexistence scolaire; b.L'enseignement, formation et méthodologie pédagogique; c. éducation citoyenne, culture et politiques dans l'éducation. Les résultats souglignent que ces domaines sont essentiels pour favoriser un environnement scolaire positif caractérisé par l'empathie et le respect. L'intégration de ces aspects est essentielle pour parvenir une coexistence inclusive et préparer les étudians 'a faire face aux défis sociaux dans leurs contextes respectifs.

Mot clefes:
coexistence scolaire, dimensión émotionnelle, éducation citoyenne.

I. INTRODUCCIÓN

El eje de la convivencia escolar (CE) ha ido ganando importancia y pertinencia, en los países latinoamericanos, debido a la atención de casos e intervención de situaciones conflictivas que se presentan en la dinámica en contexto escolar. Dichas situaciones se registran desde las aulas de clase e influye en las relaciones sociales y el bienestar de la comunidad escolar, con proyección hacia el contexto social, político, económico, cultural entre otros de los estudiantes y familias.

Efectivamente, la convivencia escolar es esencial para fomentar una educación integral que forme a los estudiantes no solo en conocimientos académicos, sino también en valores y competencias que los forjen como ciudadanos activos y responsables. Las instituciones educativas tienen la responsabilidad de generar espacios donde los estudiantes puedan desarrollar habilidades sociales, emocionales y axiológicas que les permitan participar en la construcción de un entorno más justo y equitativo.

La definición de convivencia escolar es clave para el desarrollo de un ambiente educativo saludable y respetuoso. Según Mockus (2002), la convivencia escolar implica un ideal de vida en común que permite a los integrantes de la comunidad escolar coexistir de forma armoniosa, valorando su diversidad. Esto implica un esfuerzo colectivo por crear un espacio donde se promueva el respeto y la inclusión, a pesar de las diferencias de origen y contexto de cada individuo.

Por su parte, Torrego (2001) subraya que la construcción de una cultura de convivencia pacífica en las escuelas es un desafío educativo que reviste atención. Este proceso no solo se refiere a la resolución de conflictos, sino que está intrínsecamente ligado a la vivencia de valores democráticos, como la justicia y la no-violencia. Esto sugiere que, para fomentar una convivencia efectiva, es esencial integrar estos valores en el día a día del entorno escolar, promoviendo así un clima de respeto mutuo y colaboración.

En la misma línea, Vizcaíno (2015) suma a la convivencia escolar al señalar que, este fenómeno es un aprendizaje influenciado por diversas condiciones, como la crianza, el entorno social y cultural, así como el direccionamiento que se le otorgue en función de los intereses familiares y comunitarios. Esto implica que, la convivencia no es solo un aspecto de

la vida escolar, además está profundamente entrelazada con la formación ciudadana y los valores democráticos. A tenor de lo expuesto por los autores, la convivencia escolar es un fenómeno multifacético que requiere un enfoque integral, donde se integren esfuerzos educativos, valores democráticos y el contexto social de los estudiantes para lograr un ambiente de aprendizaje positivo y constructivo.

La escuela, como institución social, asume una responsabilidad fundamental en la formación ciudadana de los estudiantes, lo cual implica, el desarrollo de competencias ciudadanas, habilidades sociales y resolución de conflictos, pensamiento crítico, desarrollo de la personalidad y autonomía, reconocimiento de la alteridad, libertad y compromiso. En consecuencia, esta tiene un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, preparándolos para ser ciudadanos activos, críticos y responsables en un mundo diverso y cambiante, desde una realidad dinámica.

Es relevante plantear cómo los conceptos de convivencia escolar, implican elementos claves y positivos para crear un ambiente ideal de las relaciones sociales, sin embargo, dentro del ambiente real se registran problemas de convivencia y/o situaciones múltiples en los colegios como: violencia intrafamiliar, presuntos abusos sexuales, actitudes desafiantes, peleas entre escolares, consumo de sustancias psicoactivas, microtráfico, y bullying, entre otros factores desequilibrantes de la dinámica escolar.

Así pues, en Latinoamérica, el criterio de convivencia escolar y conceptos relacionados con ella se identifican en la legislación educativa de la política pública de países, como en México, donde se ha potenciado lo cívico desde diferentes programas en la república, tal como lo planteó Bazdresch (2009); para el caso de Argentina, se han creado políticas direccionadas a sendos aspectos de la convivencia escolar, como la mediación y la inclusión democrática, desde López et al.,(2014); para el caso de Chile existe una Política de Convivencia Escolar desde el año 2002, que ha sido actualizada en dos ocasiones, según el Ministerio de Educación(2011;2015); en países suramericanos y centroamericanos, Brasil, El Salvador y Perú se han fomentado de manera especial programas nacionales para abordar temáticas de violencia escolar, argumentado por López, et al.,(2014); en el caso colombiano, se ha creado legislación educativa el respecto, cuando en el 2013 la Ley 1620 se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, para responder a las situaciones mencionadas. Esto confirma que, de acuerdo a cada contexto o nación, ha trascendido este fenómeno educativo (CE).

La (CE) como objeto de estudio, ha generado investigaciones referentes sobre las situaciones, contextos particulares desde dimensiones axiológicas, ontológicas, epistemológicas, metodológicas y teleológicas, para comprender y abordar el tema. Es decir, la convivencia escolar está relacionada con la formación ciudadana y cultura de paz dos ejes claves en el proceso educativo del desarrollo de competencias ciudadanas. En cuanto a la complejidad registrada en el contexto escolar, por temas sociales, políticas, económicas propios de una sociedad particular, Palomo de Rivero (2019), convoca a la construcción de una narrativa novedosa por parte del ciudadano, argumentado desde el punto de vista de derechos, la democracia, valores fundamentales como el amor, libertad, justicia e igualdad.

Además, en la convivencia escolar no se puede excluir la dimensión emocional, y de eso da cuenta Guerra-Ortega, Y. R., et al (2022) al resaltar como la educación emocional comienza con los padres, cada hogar, y se fortalece o refuerza en las escuelas y la comunidad; por eso, es importante activar la formación de emociones positivas necesarias para el desarrollo biopsicosocial de los estudiantes y enseñarles el manejo de las emociones negativas desde el amor, para evitar llegar a estados depresivos, de frustración o de estrés, por ambientes tóxicos.

Ahora bien, la convivencia escolar se potencializa desde situaciones complejas como las anteriormente mencionadas, no se trata de caer en la desesperanza aprendida, asumir los retos desde las situaciones vividas y generar redes de apoyo colectivo con toda la comunidad escolar, para aportar a la convivencia social y transformar a las personas que van a cambiar al mundo, desde el planteamiento freiriano(citado en Yeraly Noguera, 2024) textualmente: "La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar al mundo". Por todo lo anterior, se planteó como propósito de este ejercicio indagatorio, resignificar conceptualmente la convivencia escolar, desde la perspectiva de la dimensión emocional, ese fue el reto.

II. MÉTODO

Este artículo se fundamenta en una revi-

sión sistemática de publicaciones electrónicas, con el objetivo de analizar la relación entre la convivencia escolar, la dimensión emocional, el clima escolar, la cultura de paz, las competencias ciudadanas y la formación cívica. Las bases de datos empleadas fueron SciELO, Dialnet, Redalyc, Google Académico y el Repositorio de Tesis Doctorales UPEL, seleccionadas por su accesibilidad y confiabilidad.

La búsqueda se centró en palabras clave específicas: "convivencia escolar", "dimensión emocional", "clima escolar", "cultura de paz", "competencias ciudadanas" y "formación ciudadana". Este enfoque permitió la identificación y selección de 20 publicaciones relevantes, compuestas por artículos y tesis que incluían en su título o en el contenido los términos clave relacionados con convivencia y cultura escolar, política educativa, educación y competencias ciudadanas, dinámica y violencia escolar, acoso escolar, formación docente y dimensión emocional publicados entre los años 2019 y 2024 en español y publicadas en revistas indexadas en contextos: centroamericano, suramericano y España. El análisis se realizó a partir del método de análisis de contenido, como un conjunto de procedimientos cuya finalidad es transformar el texto estudiando en un cuerpo discursivo diferente, explicando su esencia y propósitos.

III. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Tabla 1. Arqueo de fuentes en Contexto Centroamericano

Autor/Año/ País	***Referente Teórico***	***Palabras Clave***
Benítez Vergara (2023) México.	*Inteligencia emocional: Un desafío para la educación en el marco de una formación integral.*	*Inteligencia Emocional, Inteligencia, Emociones, Educación, Formación Integral*
Caicedo Vega, Sornoza Vera, & Zumbado Fernández, (2024) Cuba	*Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial.*	*Habilidades sociales; Convivencia escolar; Educación inicial*
Andrades-Moya, (2023) México.	*(Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad*	*Clima escolar; comunidad escolar; investigación participativa; participación de la comunidad.*
Rivero Espinosa, (2019) México:	*La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México.*	*Política educativa; convivencia escolar; gestión.*
Cauich Alcalá, G. L. y Heredia Soberanis, N. G. (2023). México.	*Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria*	*Educación ciudadana, prácticas educativas, primaria, docentes, revisión sistemática*
Gómez Lago, Maydel, Valdivié Mena, Dayamí, & Véliz Rodríguez, Maybely. (2022).	*La educación ciudadana como dimensión del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales en Cuba.*	*Educación; ciudadano; educación ciudadana*

Fuente: Construcción propia, (2024)

Tabla 2. Arqueo de fuentes en Contexto Suramericano

Autor/Año/ País	***Referente Teórico***	***Palabras Clave***
Barrios Zúñiga, (2021) Colombia.	*Estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar. Una interpretación bibliográfica*	*Convivencia escolar, conductas disruptivas, estrategias pedagógicas.*
Carmona Pérez, (2022) Colombia.	*Convivencia escolar y socioemocionalidad durante la pandemia por COVID 19. Revisión sistemática.*	*Convivencia escolar; Socioemocionalidad; Pandemia*
Loubies, & Valdivieso Tocornal, (2023) Chile.	*Formación inicial docente en convivencia escolar: prácticas, estrategias y temáticas.*	*Formación de docente, democratización de la educación, competencias del docente, política educacional.*
Leyton-Leyton, (2020) Chile.	*Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017).*	*Clima escolar; conflicto; violencia; democracia; participación estudiantil; convivencia escolar*
Cuadra-Martínez, Castro-Carrasco, Tognetta, Pérez-Zapata, Véliz-Vergara, & Menares-Ossandón, (2021) Brasil:	*teorías subjetivas de la convivencia escolar: ¿qué dicen los padres?*	*Convivencia escolar; teorías subjetivas; rol parental*

Fierro-Evans & Carbajal-Padilla, (2019) Chile:	*Convivencia Escolar: Una revisión del concepto*	*Convivencia escolar, educación para la democracia, educación para la justicia social, violencia escolar*
Nieto Mendoza, Isaac Clemente, Nieto Ortiz, Dolores Clementina, & Torrenegra Ariza, Silvia. (2020).	*Inteligencia emocional e índice de masa corporal: un estudio descriptivo-transversal con estudiantes del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia).*	*Índice de Masa Corporal (IMC); Inteligencia Emocional (IE), Malnutrición; Ansiedad; Depresión.*
Fuentes Suárez, Iselys, Sánchez González, Katia, & López Rodríguez del Rey, María Magdalena. (2022). Cuba.	*La educación socioemocional de niños, adolescentes y jóvenes en Cienfuegos. Requisitos psicopedagógicos para la práctica.*	*Requisitos psicopedagógicos; Educación socioemocional; Niveles educativos*
Holguin-Alvarez, Jhon; Nieves-Nima, Mónica; Ledesma-Pérez, Fernando; Aquila, Montañez-Huancaya, (2020). Venezuela.	*Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educacionales artivistas aplicados en Perú*	*Convivencia escolar, convivencia democrática, cooperación, contextos vulnerables, educación artivista*

Fuente: Construcción propia, (2024)

Tabla 3. Arqueo de fuentes en Contexto Español

Autor/Año/ País	***Referente Teórico***	***Palabras Clave***
Hernández-Prados, M. Á., Álvarez-Muñoz, J. S., & Sánchez-Martínez, R. (2024). España.	*Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar*	*Convivencia escolar, empatía, adolescentes, valores.*
Medina Cascales, José Ángel, & Reverte Prieto, María José. (2019). España.	*Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España*	*Victimización; acoso escolar; escuela; TIC*
Bächler Silva, Rodolfo, & Pozo-Municio, Juan Ignacio. (2020). España.	*¿Cómo se relacionan las emociones y los procesos de enseñanza-aprendizaje? las concepciones de los docentes de educación primaria*	*Emociones; Enseñanza; Aprendizaje; Concepciones; Creencias*
Mujica Johnson, Felipe Nicolás, & Orellana Arduiz, Nelly del Carmen. (2019). España- Chile	*Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile.*	*Teoría de la educación; educación formal; afectividad; innovación pedagógica; entorno cultural*
García-Tudela, Pedro Antonio, & Marín-Sánchez, Pedro. (2021). España:	*Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente.*	*Inteligencia emocional; educación primaria; desarrollo de habilidades; docentes; investigación exploratoria*

Fuente: Construcción propia, (2024)

La Educación socioemocional y convivencia escolar

La revisión documental evidencia se evidencia que, existe un consenso entre diversos autores (Hernández et al., 2024; Garcia-Tudela et al., 2021; Mujica et al., 2019) sobre la importancia de integrar habilidades emocionales y sociales en el proceso educativo. Los estudios recientes destacan cómo las emociones influyen directamente en el aprendizaje, la resolución de conflictos y en la creación de un clima escolar positivo. A través de diversas perspectivas teóricas y enfoques prácticos, se subraya la necesidad de un cambio en la formación educativa, tanto a nivel docente como estudiantil, para promover un desarrollo integral.

Autores como Benítez (2023) establece una conexión fundamental entre Inteligencia Emocional y la capacidad de resolver situaciones cotidianas, argumentando que no solo el aspecto cognitivo, sino también el emocional y social, son necesarios para un aprendizaje completo. Caicedo (2024) profundiza en esta idea al señalar que las habilidades sociales y la convivencia escolar son el resultado de una serie de factores psicosociales, institucionales y pedagógicos que configuran las conductas dentro del aula. Las conductas problemáticas, como la falta de respeto y la agresividad, son vistas como manifestaciones de estos factores, que requieren una intervención más allá de la simple disciplina.

Por su parte, Rivero (2019) y Fierro Carvajal (2019) introducen un giro importante en

el concepto de convivencia escolar, argumentando que esta no debe reducirse a la ausencia de violencia o conflicto, sino a la construcción activa de un entorno inclusivo y cooperativo. La perspectiva preventiva se amplía hacia una formación integral, que promueve el cambio social y la reorientación de los esfuerzos pedagógicos hacia la transformación del clima escolar. La convivencia escolar es un proceso colectivo que fomenta la empatía y cooperación, habilidades esenciales para la resolución de conflictos en el ámbito educativo.

Esta visión compleja sobre la convivencia escolar requiere de una formaciónd docente que trascienda aspectos académicos, sino que también incluya herramientas para gestionar el clima del aula y fomentar relaciones interpersonales saludables. Destacan la importancia de incorporar temas como la atención a la diversidad estudiantil y el manejo de la violencia escolar en la formación docente (Loubies y Valdivieso , 2023; Carmona Pérez ,2022) Asimismo Cuadra et al. (2021) y Holguín et al. (2020), refuerzan la importancia de la participación familiar en la mejora de la convivencia escolar. En un enfoque humanista, los padres son vistos no solo como apoyo en actividades escolares, sino como agentes estratégicos en el proceso educativo.

Docencia, formación y metodología de enseñanza

El análisis subraya la necesidad de una formación integral y continua para los docentes, así como la implementación de metodologías innovadoras que integren de manera efectiva la educación emocional, la convivencia escolar y la educación ciudadana. García-Tudela y Marín-Sánchez (2021) destacan la importancia de los programas de inteligencia emocional implementados en algunos centros educativos. Sin embargo, también señalan que, a pesar del interés de los docentes por formarse en este ámbito, existe una falta de coherencia en su aplicación a nivel institucional. Esta situación muestra tanto la disposición de los docentes a mejorar la calidad de la enseñanza emocional como la necesidad de avanzar en la consistencia entre la educación emocional y la convivencia escolar. Esto resalta una tendencia común en la región, que apunta a la integración de la dimensión emocional en todos los ámbitos educativos.

Desde una perspectiva constructivista, Mujica y Orellana (2019) García-Tudela y Marín-Sánchez indagan sobre dimensión emocional del acto educativo es esencial para la interpretación de la realidad, un concepto que influye profundamente en el currículo escolar. Los autores hacen una reflexión crítica sobre la legislación en España y Chile. En España, las competencias emocionales están sistematizadas dentro del currículo, mientras que, en Chile, aunque se incluyen objetivos actitudinales, existe una falta de programación rigurosa en cuanto a la educación emocional. Esto sugiere que, aunque hay un marco legislativo que favorece la educación emocional en algunos países, la implementación efectiva sigue siendo un desafío que requiere un enfoque más estructurado y coherente.

En el contexto colombiano, Barrios Zúñiga (2021) plantea que, aunque la convivencia escolar es un tema de interés, todavía hay elementos que necesitan ser estudiados más a fondo. La pluralidad y diversidad humana, junto con los contextos cambiantes, exigen que los docentes adapten sus enfoques y metodologías a las necesidades emergentes de los estudiantes. Este llamado a la reflexión se enlaza con las preocupaciones de Gómez et al. (2022), y Cauich Alcalá y Heredia Soberanis (2023) quienes, al abordar el tema de la educación ciudadana, subrayan la importancia de un enfoque pedagógico integral que no solo forme en aspectos cognitivos, sino también en valores ciudadanos y habilidades para la convivencia social. El modelo de profesional que se forma en este contexto debe estar preparado para promover una ciudadanía activa y participativa, capaz de involucrarse en asuntos públicos y promover la justicia social.

A través de metodologías de intervención en el aula, se fomenta el desarrollo de habilidades sociales y de convivencia ciudadana. Este enfoque, además de ser relevante para el contexto colombiano, podría tener implicaciones importantes para el Ministerio de Educación de Colombia, al sugerir la necesidad de fortalecer la formación ciudadana en los programas educativos para lograr un cambio significativo en la cultura ciudadana y, por ende, en la convivencia escolar.

Hernández y Sánchez (2024) enfatizan que la convivencia escolar continúa siendo un tema crucial, especialmente en un contexto marcado por el individualismo y el egocentrismo. Los autores expresan que la empatía juega un papel fundamental en la mejora de la convivencia escolar. Según su investigación, programas centrados en la empatía han demostrado una disminución significativa de las conductas conflictivas y un aumento en el uso de herramientas de resolución de conflictos por parte de los estudian-

tes. Este enfoque muestra la efectividad de programas metodológicos que ponen la empatía en el centro de las estrategias pedagógicas, lo que contribuye a un ambiente escolar más armonioso.

Barrios Zúñiga reflexiona sobre la necesidad de adaptabilidad ante contextos cambiantes, lo que se complementa con las propuestas de Gómez et al. y Cauich Alcalá y Heredia Soberanis, quienes destacan la importancia de la educación ciudadana como un motor para la convivencia. Finalmente, Hernández y Sánchez refuerzan la idea de que la empatía debe ser el núcleo de las estrategias pedagógicas, subrayando su impacto positivo en la resolución de conflictos.

En síntesis, la integración de la educación emocional, la convivencia escolar y la educación ciudadana debe ser un enfoque transversal en la formación docente y en las metodologías pedagógicas. Esto no solo responde a una necesidad inmediata de mejorar el ambiente escolar, sino también a un compromiso a largo plazo con la formación integral de los estudiantes como futuros ciudadanos activos y responsables. Los diversos enfoques presentados por los autores reflejan una preocupación común por mejorar la calidad educativa, promoviendo competencias socioemocionales y ciudadanas entre los estudiantes, y adaptando las metodologías pedagógicas a un contexto social y cultural cambiante.

Educación ciudadana, cultura y políticas educativas

La reflexión se centra en la integración de la convivencia escolar (CE), la educación para la ciudadanía, la cultura escolar y el marco de políticas educativas como elementos clave para la formación de estudiantes activos y responsables. Los autores abordados coinciden en la importancia de un enfoque integral que no solo se centre en la resolución de conflictos, sino que también promueva valores como el respeto, la inclusión, la participación y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Andrades-Moya (2023) y Leyton-Leyton (2020) analizan la convivencia escolar como una práctica dinámica, sustentada en la cohesión socioeducativa y que avanza desde lo individualista hacia lo colectivo. En este sentido, las interacciones dentro de la escuela no son estáticas; se reconstruyen continuamente a través de un proceso dialógico y afectivo. Este enfoque coloca el reconocimiento y la organización comunitaria como ejes fundamentales de la convivencia escolar. La CE es un ámbito fundamental para promover la democracia, la inclusión y una resolución pacífica de conflictos. De acuerdo con Leyton-Leyton, la violencia escolar no debe reducirse a sanciones, sino que debe abordarse desde un enfoque preventivo, en el que la participación y la valoración de la diversidad cultural sean centrales en la construcción de una convivencia armónica. La dificultad de abordar los conflictos, especialmente en contextos donde la violencia es vista como la principal forma de resolución, requiere de una formación docente adecuada que permita transformar este enfoque y abrir la puerta a soluciones más pacíficas.

Por otro lado, el trabajo de Nieto et al., (2020) en Colombia ponen de manifiesto un problema crítico de salud pública y convivencia escolar: la relación entre el estado corporal de los estudiantes, como la desnutrición y la obesidad, y sus dificultades emocionales. En este contexto, los estudiantes que enfrentan estos problemas de salud pueden experimentar bullying, ansiedad y problemas de autoestima, lo cual afecta gravemente su capacidad para participar activamente en la convivencia escolar. Se subraya la necesidad de una educación y cultura ciudadana que no solo se enfoque en los aspectos sociales y emocionales, sino también en la salud integral de los estudiantes como base para una convivencia positiva. La Ley 1620 de 2013, que busca promover un ambiente escolar libre de violencia, es citada como un marco legal para abordar estos desafíos, aunque los autores señalan que es necesario fortalecer la cultura ciudadana para lograr una construcción real de la convivencia.

Pineda-Alfonso y García-Pérez (2016) enfatizan la necesidad de una práctica docente reflexiva que considere las relaciones culturales entre los profesores y los estudiantes, especialmente en contextos de secundaria. Su estudio muestra cómo un proyecto curricular enfocado en conflicto y convivencia puede mejorar la práctica pedagógica y la relación entre el docente y los estudiantes, permitiendo una redefinición de la identidad profesional del profesor. Este enfoque permite que el docente se convierta en un mediador en el aula, facilitando la convivencia y el aprendizaje activo a través de metodologías centradas en los estudiantes.

La tecnología también juega un papel crucial en este contexto, como lo sugieren Medina Cascales y Reverte Prieto (2019) quienes subrayan la importancia de integrar estrategias tecnológicas para prevenir la violencia, especialmente

en la era digital. Entre sus hallazgos se tiene que en la Primaria la violencia física es prevalente, particularmente entre los varones, mientras que en la Secundaria, se identifico que la victimización es menor entre las mujeres. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de diseñar estrategias preventivas y de resolución de conflictos que no solo busquen mitigar la violencia, sino que también promuevan el autocontrol entre los estudiantes.

Los autores construyen un panorama donde la convivencia escolar y la educación ciudadana no son conceptos aislados, sino que se nutren de una interacción entre emociones, salud, formación docente y participación activa en un contexto dinámico y plural. El desafío está en crear políticas educativas que puedan integrar todos estos elementos de manera coherente, promoviendo un cambio cultural que permita una convivencia escolar más inclusiva y respetuosa.

IV. CONCLUSIÓN

La Educación Socioemocional debe ser la columna vertebral de cualquier estrategia pedagógica, porque el bienestar emocional de los estudiantes no solo impacta en su rendimiento académico, sino que también moldea su capacidad para resolver conflictos, relacionarse con los demás y contribuir a una comunidad escolar armoniosa. Como lo resaltan los autores referenciados, la convivencia escolar debe ser entendida como un proceso activo y colectivo, donde se fomente el respeto, la inclusión y el trabajo en equipo. No se trata solo de evitar la violencia, sino de crear un ambiente donde cada estudiante se sienta valorado y escuchado, algo fundamental para su desarrollo integral.

Es relevante la formación docente continua, que permita a los educadores no solo impartir conocimientos, sino también ser guías emocionales y sociales para sus estudiantes. Los docentes deben tener herramientas para gestionar la emoción, promover el aprendizaje cooperativo y trabajar en la construcción de un clima de respeto mutuo. Es necesario que las metodologías de enseñanza evolucionen y se adapten a las necesidades de una sociedad que cada vez exige más habilidades emocionales y sociales, además de competencias cognitivas.

La educación o formación ciudadana juega un papel esencial en este proceso. No solo se trata de formar a los estudiantes en valores y competencias cívicas, sino también de dotarlos de las herramientas necesarias para participar activamente en su comunidad, respetar la diversidad y contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa. Las políticas educativas deben ser coherentes con este enfoque integral y garantizar que la convivencia escolar no sea solo una aspiración, sino una realidad palpable en las aulas y en la vida cotidiana de los estudiantes.

Conflicto de intereses

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

REFERENCIAS

Andrades-Moya, Jonathan. (2023). (Re)construcción dialógica de los planos de la convivencia escolar y del concepto de comunidad educativa. En Revista mexicana de investigación educativa, 28(98), 729-753. Epub 02 de octubre de 2023.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1666620230003007 29&lng=es&tlng=es

Bächler Silva, Rodolfo, & Pozo-Municio, Juan Ignacio. (2020) ¿Cómo Se Relacionan Las Emociones Y Los Procesos De Enseñanza-Aprendizaje? Las Concepciones De Los Docentes De Educación Primaria. Límite (Arica), 15, 13. Epub 04 de enero de 2021. https://dx.doi.org/10.4067/s0718-50652020000100213

Barrios Zúñiga, Anilena (2021). Estrategias pedagógicas que dinamizan la convivencia escolar. Una interpretación bibliográfica. En Gaceta De Pedagogía, (40), 231–242. https://doi.org/10.56219/rgp.vi40.922

Benítez Vergara, O. (2023). Inteligencia emocional: Un desafío para la educación en el marco de una formación integral. En GACETA DE PEDAGOGÍA, (46), 113–130. https://doi.org/10.56219/rgp.vi46.2071

Caicedo Vega, Jennifer Lizeth, Sornoza Vera, Karla María, & Zumbado Fernández, Héctor Manuel. (2024). Habilidades sociales y convivencia escolar en niños de educación inicial. Conrado, 20(96), 206-215. Epub 28 de febrero de 2024. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990864420240001002 06&lng=

Calderón Uribe, Magaly, Otálora Gallego, Diana Melissa, Guerra Báez, Sandra Patricia, & Medina Giraldo, Efraín David. (2018). Reflexiones sobre la convivencia escolar y la práctica del Mindfulness. Estudios pedagógicos (Valdivia), 44(3), 30-316.

Carmona Pérez, Jacqueline. (2022). Convivencia escolar y socioemocionalidad durante la pandemia por COVID 19. Revisión sistemática. En GACETA DE PEDAGOGÍA, (43), 116–132. https://doi.org/10.56219/rgp.vi43.956

Cauich Alcalá, Gabriela Liseth. y Heredia Soberanis, Norma Graciella. (2023). Educación para la ciudadanía en las aulas de primaria. Sinéctica, Revista Electrónica de Educación, (60), e1421. https://doi. org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-003

Cuadra-Martínez, David., Castro-Carrasco, Pablo. J., Paulino Tognetta, Luciene Regina., Pérez-Zapata, Daniel., Véliz-Vergara, Douglas., & Menares-Ossandón, Nestor. (2021). Teorías Subjetivas De La Convivencia Escolar: ¿Qué Dicen Los Padres? Psicología Escolar e Educacional, 25(), 1-9. https://doi.org/10.1590/2175-35392021221423

Fierro-Evans, Cecilia, & Carbajal-Padilla, Patricia. (2019). Convivencia Escolar: Una revisión del concepto. Psicoperspectivas, 18(1), 9-27. Epub 15 de marzo de 2019. https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-148ps://dx

Fuentes Suárez, Iselys, Sánchez González, Katia, & López Rodríguez del Rey, María Magdalena. (2022). La educación socioemocional de niños, adolescentes y jóvenes en Cienfuegos. Requisitos psicopedagógicos para la práctica. Conrado, 18(88), 457-465. Epub.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-

García-Tudela, Pedro Antonio, & Marín-Sánchez, Pedro. (2021). Educación de la inteligencia emocional en edad escolar: Un estudio exploratorio desde la perspectiva docente. Revista Electrónica Educare, 25(3), 85-105. https://dx.doi.org/10.15359/ree.25-3.6

Gómez Lago, Maydel, Valdivié Mena, Dayamí, & Véliz Rodríguez, Maybely. (2022). La educación ciudadana como dimensión del proceso de enseñanza aprendizaje en la formación de profesionales en Cuba. Conrado, 18(84), 365-370.http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990864420220001003 65&lng=

Guerra-Ortega, Yomaira Rosa., Jiménez-Bustillo, Willanys Isabel. y Colina-Chacín, María de las Mercedes. (2022). Inteligencia emocional como estrategia pedagógica en la convivencia escolar. En Revista UNIMAR, 40(2), 130-172 https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar40-2-art7a

Ortiz-Mallegas, Sebastián, López, Verónica, Valdés, René, & Yáñez-Urbina, Cristopher. (2023). Comprendiendo las prácticas punitivas en la convivencia escolar en Chile: Sentidos y usos en las 5 vocesdesusprotagonistas.EnRevistaElectrónicaEducare,27(1),204-224.https://dx.doi.org/10.15359/ree.27-1.14375

Hernández-Prados, Maria Ángeles., Álvarez-Muñoz, José Santiago., & Sánchez-Martínez, Resu. (2024). Educar en la empatía para construir una cultura de convivencia escolar. En Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 22(2), 1-23. https://doi.org/10.11600/rlcsnj.22.2.5983

Holguin-Alvarez, Jhon; Nieves-Nima, Mónica; Ledesma-Pérez, Fernando; Aquila, Montañez-Huancaya Sostenibilidad de la convivencia escolar mediante procesos educacionales artivistas aplicados en Perú Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. 26, 2020 Universidad del Zulia, Venezuela. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28064146009

Leyton-Leyton, Ignacio. (2020). Convivencia escolar en Latinoamérica: una revisión de literatura latinoamericana (2007-2017). En Revista Colombiana de Educación, (80), 227-260. Epub October 03, 2021. https://doi.org/10.17227/rce.num80-8219

Llorent-Bedmar, Vicente., y Cobano-Delgado, Verónica. (2017). Familia y educación en las constituciones de los países de la Unión Europea. En Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXII (2), 27-40.

Loubies, Laurent, & Valdivieso Tocornal, Pablo. (2023). Initial teacher training in school coexistence: practices, strategies, and themes.. Revista enfoques educacionales, 20(2), 27-47. https://dx.doi.org/10.5354/2735-7279.2023.70227

Medina Cascales, José Ángel, & Reverte Prieto, María José. (2019). Violencia escolar, rasgos de prevalencia en la victimización individual y grupal en la Educación Obligatoria en España. En Revista de estudios y experiencias en educación, 18(37), 97-110. https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191837medina9

Mujica Johnson, Felipe Nicolás, & Orellana Arduiz, Nelly del Carmen. (2019). Emociones en educación física desde la perspectiva constructivista: análisis de los currículos de España y Chile. Praxis & Saber, 10(24), 297-319. https://doi.org/10.19053/22160159.v10.n25.2019.8468

Nieto Mendoza, Isaac Clemente, Nieto Ortiz, Dolores Clementina, & Torrenegra Ariza, Silvia. (2020). Inteligencia emocional e índice de masa corporal: un estudio descriptivo-transversal con estudiantes del municipio de Soledad, Atlántico (Colombia). En Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física, 15(3), 460-473. Epub 06 de septiembre de 2020. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1996-24522020000300460&lng=es&tlng=es

Pedrero-García, E., Moreno-Fernández, O., y Moreno-Crepo, P. (2017). Educación para la diversidad cultural y la interculturalidad en el contexto escolar español. En Revista de Ciencias Sociales (Ve), XXIII(2), 11-26. http://dx.doi.org/10.31876/rcs.v23i2.24949

Pineda-Alfonso, José A., & García-Pérez, Francisco F. (2016). Conflicto y convivencia: profesores y alumnos en el proceso de enseñanza en un aula de secundaria. En Revista mexicana de investigación educativa, 21(71), 1073-1091. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S140566662016000401073&lng=es&tlng=es

Rivero Espinosa, Erika. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. Península, 14(2), 57-76. Epub 29 de noviembre de 2019.http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-57662019000200057&lng=es&tlng=es

Torrego, Seijo Juan Carlos (2001). "La convivencia y la disciplina en los centros escolares "Madrid. http://www.proyectoatlantida.eu/wordpress/wpcontent/uploads/2014/08/Convivenvia-y-disciplina-2001.pdf

USO E INCIDENCIA DE HERRAMIENTAS TECNOLOGICAS PARA FORTALECER HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES EN ESTUDIANTES DEL LICEO "BERNARDO BERMUDEZ" MUNICIPIO LIBERTADOR ESTADO SUCRE.

Yayicsia Fernández.
Universidad Pedagógica Experimental Libertador
rumary.marquez04@gmail.com

Sinopsis Educativa
Revista Venezolana de Investigación
Año 24, Nº 2
Diciembre 2024
pp 628 - 634
Recibido: Septiembre 2024
Aprobado: Octubre 2024

RESUMEN

La concepción educativa ha transcendido en espacio y tiempo, concatenando con la personalidad del ser humano; siendo la ciencia y la tecnológica médula para garantizar conocimiento y habilidades sociales; en tal sentido, se proponer un plan estratégico pedagógico que permita en los estudiantes del liceo Bernardo Bermúdez, utilizar las herramientas tecnológicas y su incidencia en el fortalecimiento de habilidades socioemocionales, contribuyendo con la integración del pensamiento y los sentimientos. Aportes teóricos de José Martí (1892. p.281), "Instrucción no es lo mismo que educación; aquella se refiere al pensamiento y esta principalmente a los sentimientos". Ejes de la educación humanista de Paulo Freire (1996). Gadamer (Op. cit.:p.39). "la formación es algo más elevado y mas interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento...sensibilidad y carácter", con énfasis en la visión del .pensamiento computacional de (Wing 2006). Metodología del paradigma cualitativo,(Manual UPEL 2025),investigación interpretativo y reflexivo critico, bajo la modalidad de proyecto factible, considerando las percepciones de informantes claves, en entrevistas cualitativa y observación directa, interpretada por técnica de análisis de contenido. Resultando la importancia de converger los contenidos curriculares con las ciencias humanas como canal para fortalecer habilidades y crear actitudes, pensamiento crítico. Morín (1999, p.48.) "una enseñanza que sin duda, habría estar basado en un continuo aprendizaje para la vida, para sus transformaciones, sus incertidumbres, sus errores y sus ilusiones". Promoviendo nuevas estrategias para razonar, crear, enfrentar y resolver problemas, por medio del pensamiento computacional.

Palabras clave:
herramientas tecnológicas, habilidades socioemocionales, pensamiento computacional.

USE AND IMPACT OF TECHNOLOGICAL TOOLS TO STRENGTHEN SOCIO-EMOTIONAL SKILLS IN STUDENTS OF THE "BERNARDO BERMUDEZ" HIGH SCHOOL, LIBERTADOR MUNICIPALITY, SUCRE STATE.

ABSTRACT

The educational conception has transcended space and time, concatenating with the human personality; science and technology are the core to guarantee knowledge and social skills; in this sense, a strategic pedagogical plan is proposed that allows students at Bernardo Bermúdez High School to use technological tools and their impact on strengthening socio-emotional skills, contributing to the integration of thought and feelings. Theoretical contributions of José Martí (1892, p. 281), "Instruction is not the same as education; the former refers to thought and the latter mainly to feelings." Axes of humanistic education by Paulo Freire (1996). Gadamer (Op. cit.: p. 39). "Training is something higher and more internal, to the way of perceiving that comes from knowledge and feeling...sensitivity and character," with emphasis on the vision of computational thinking of (Wing 2006). Methodology of the qualitative paradigm,

Key words:
technological tools, socio-emotional skills, computational thinking.

(UPEL Manual 2025), interpretive and critical reflective research, under the modality of feasible project, considering the perceptions of key informants, in qualitative interviews and direct observation, interpreted by content analysis technique. Resulting in the importance of converging curricular contents with the human sciences as a channel to strengthen skills and create attitudes, critical thinking. Morín (1999, p. 48.) "a teaching that, without a doubt, would have to be based on continuous learning for life, for its transformations, its uncertainties, its errors and its illusions." Promoting new strategies to reason, create, face and solve problems, through computational thinking.

UTILISATION ET IMPACT DES OUTILS TECHNOLOGIQUES POUR RENFORCER LES COMPÉTENCES SOCIO-ÉMOTIONNELLES DES ÉLÈVES DU LYCÉE « BERNARDO BERMUDEZ », MUNICIPALITÉ DE LIBERTADOR, ÉTAT DE SUCRE.

RÉSUMÉ

Mot clefes:
outils technologiques, compétences socio-émotionnelles, pensée informatique.

La conception éducative transcende l'espace et le temps, s'intégrant à la personnalité humaine. La science et la technologie sont essentielles pour garantir les connaissances et les compétences sociales. Dans ce sens, un plan pédagogique stratégique est proposé pour permettre aux élèves du lycée Bernardo Bermúdez d'utiliser les outils technologiques et leur impact sur le renforcement des compétences socio-émotionnelles, contribuant ainsi à l'intégration de la pensée et des sentiments. Contributions théoriques de José Martí (1892, p. 281) : « L'instruction est différente de l'éducation ; la première se réfère à la pensée et la seconde principalement aux sentiments.» Axes de l'éducation humaniste de Paulo Freire (1996). Gadamer (Op. cit. : p. 39). « La formation est quelque chose de plus élevé et de plus interne, à la manière de percevoir qui naît de la connaissance et du sentiment… de la sensibilité et du caractère », en mettant l'accent sur la vision de la pensée computationnelle de (Wing 2006). Méthodologie du paradigme qualitatif (Manuel UPEL 2025), recherche interprétative et réflexive critique, sous la forme d'un projet réalisable, prenant en compte les perceptions des informateurs clés, par le biais d'entretiens qualitatifs et d'observations directes, interprétées par la technique d'analyse de contenu. Il en résulte l'importance de faire converger les contenus curriculaires avec les sciences humaines pour renforcer les compétences et développer des attitudes et une pensée critique. Morín (1999, p. 48) affirme : « Un enseignement qui, sans aucun doute, devrait être fondé sur l'apprentissage continu tout au long de la vie, compte tenu de ses transformations, de ses incertitudes, de ses erreurs et de ses illusions. » Promouvoir de nouvelles stratégies pour raisonner, créer, affronter et résoudre des problèmes, grâce à la pensée computationnelle.

I. INTRODUCCIÓN

.En la actualidad, el propósito de la educación es formar la personalidad del ser humano, determinado por aspectos internos y externo, es decir, desarrollar la personalidad es hablar de subjetividad interna, caracterizado por pensamientos y sentimientos, al igual, que la interacción con el medio y los recursos, factores que permiten desarrollar habilidades para conocer y explicar los fenómenos y su utilidad práctica para la sociedad. Por lo tanto, la educación devela la naturaleza cognitiva y afectiva, lo que evidencia sus valores, intereses, aptitudes y convic-

ciones por apropiarse del conocimiento, acorde con la era tecnológico. A partir de esta ideas Rodríguez (2021. Pág. 27), acota lo siguiente:

El proceso educativo debe contemplar elementos pedagógicos, didácticos, históricos, filosóficos, epistemológicos y sociales, que lleva a reconocer al sujeto desde diversos campos disciplinarios. Desde luego, para lograr tal objetivo es menester desarrollar su capacidad, formar y fortalecer sus destrezas y habilidades socioemocionales, proporcionando estrategias innovadoras que contribuyan de manera crítica en la trasformación significativa del uso de las herramientas tecnológicas en el aula.

En consideración a las ideas del autor, es necesario considerar los aspectos elementales de la concepción educativa, porque esta tiene principios pedagógicos y didácticos, disciplinarios y de investigación, que proporcionan al docente herramientas para lograr en los estudiantes una formación integral con énfasis en competencias académicas y habilidades socioemocionales. Se trata de formar desde y para la vida, dentro del contexto de la complejidad tecnológica; pero sucede que para lograr esta finalidad educativa no sólo hace falta revisar y adaptar los contenidos curriculares, es necesario retomar los principios y valores de la naturaleza humana insertada en la globalización tecnológica.

Ahora bien, si hablamos de vincular el conocimiento y los sentimientos con lo tecnológico, implica romper con el conocimiento fragmentado, y abrir paso al pensamiento crítico, donde los estudiantes tenga habilidades para el autoanálisis, la autocritica, la empatía, el compartir, el respeto y valoración por el otro, que manejen con facilidad el significado de pluralidad e igualdad de condiciones y oportunidades, que están juntos y juntas en un mismo contexto socioeducativo; en palabras de Morín(1999. Pág. 79), aprender a "establecer un diálogo entre cultura humanista y cultura científica tecnológica". Estas ideas de Morín, permiten fortalecer las habilidades socioemocionales y la reflexión tecnológica, transformando el pensamiento lineal por el pensamiento computacional.

La visión del pensamiento computacional surge de las ideas de Wing (2006 pág. 109), "metodología esencial que va mas allá de la simple programación, promueve una forma de razonar y resolver problemas que pueden ser aplicada en diversos ámbitos de la vida".

En esta dirección, el pensamiento computacional, permite que los estudiantes utilicen de manera racional, critico y reflexivo las herramientas tecnológicas como los teléfonos inteligentes o las computadoras, de tal forma que se logre desarrollar el potencial creador y fortalecer las habilidades socioemocionales, con el propósito de que el estudiante pueda identificar los riesgos y formular soluciones, abarcando de esta forma los procesos formativos de la tecnología, al igual que la creación de ambiente de aprendizajes interactivos y participativos, afianzando el trabajo cooperativo.

Aunado a esto, en marzo del 2024, en Venezuela se llevo a cabo la II consulta nacional de logros de aprendizajes y factores asociados al aprendizaje, las incidencias de la tecnología para el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (HSE), presentado por el ministerio del poder popular para la educación, dirigido a conocer los siguientes aspectos:

Identificar conocimientos básicos de la informática y su incidencia en el desempeño académico y socioemocional. Evaluar en los niños, niñas y adolescentes las posibles formas de usar de manera reflexiva ciertas herramientas tecnológicas, como la computadora o teléfono móvil, de tal manera que se logre con su manejo el desarrollo del intelecto critico, fortaleciendo en forma temprana las habilidades comunicativas, reforzar las relaciones interpersonales con sus compañeros y docentes, promoción de valores de igualdad, solidaridad, empatía, trabajo en equipo, la toma de decisiones, la autorregulación de las emociones.

Con estos criterios evaluativos de la consulta nacional de la calidad educativa Venezolana, se puntualiza en los estudiantes del liceo "Bernardo Bermúdez", del municipio libertador estado sucre, tienen la necesidad de utilizar las herramientas tecnológicas para fortalecer las habilidades socioemocionales y valorar su incidencia en el rendimiento académico, en vista que la tecnología forma parte de la vida de los adolescentes.

Dentro de esta perspectiva, formar por y para la vida, significa abordar los aspectos tecnológicos como herramienta de utilidad para fortalecer las habilidades socioemocionales de los estudiantes, contribuye al desarrollo integral de la personalidad, aumenta la autoestima, acelera la construcción del pensamiento crítico y genera confianza al momento de interactuar con los demás, lo que repercute a su vez, en el dominio comunicacional con sus semejantes. De tal forma que permite el intercambio de saberes culturales, valores de tolerancia y respeto por la diversidad de pensamiento y de dar significado a las cosas, como bases de una sociedad democrática y participativa.

Una formación que su importancia radique en ofrecer a nuestros estudiantes la posibilidad de desarrollar cualidades cognoscitivas y fortalecer habilidades socioemocionales a través del uso critico de las herramientas tecnológicas dentro del aula, para garantizar una formación integral cónsona con la era tecnológica, y comunicacional, que permitan de acuerdo a Morín (1999. Pág. 48). "Una enseñanza que sin duda, habría de estar en un continuo aprendizaje para la vida, para sus transformaciones, sus incertidumbres, sus errores y sus ilusiones". En este sentido, la formación para el realce de las habilidades socioemocionales, requiere de la utilidad de las herramientas tecnológicas como vertiente vinculante entre lo psico-social- cultural de los estudiantes, y por ende como misterio universal que trae riesgos, perturbaciones e incertidumbres en la mente de los jóvenes.

En esta propuesta de proyecto factible, se busca abrir espacios educativos que vallan a la par con los nuevos tiempos, con la transformación del pensamiento, desde el accionar permanente entre escuela y sociedad como motores para garantizar una educación participativa, protagónica, de inclusión, de fluidez comunicacional, donde se respete las condiciones y necesidades del estudiante, de reconocer que estos están insertos en un contexto tecnológico, minado de grandes riesgos, pero también de muchos aciertos, lo cual representa un desafío para el docente que se forma para enfrentar las variaciones del ser humano en tiempos actuales.

Desde esta premisa, el objetivo principal de esta investigación se centra en desarrollar un plan estratégico pedagógico que permita formar a los estudiantes del liceo Bernardo Bermúdez, municipio Libertador estado Sucre, en el uso de las herramientas tecnológicas para fortalecer las habilidades socioemocionales y su incidencia en el rendimiento académico durante el periodo escolar 2025-2026. Por lo que su importancia radica en una propuesta que apunta hacia la defensa de un ideal humanitario, que parte de los conocimientos adquiridos para garantizar un clima de convivencia armónica, y canalización de los sentimientos a través de conductas equilibradas, acorde con los avances de la ciencia y tecnología de la comunicación, donde se sientan libre de violencia, en pleno equilibrio con sus semejantes y logren alcanzar un conocimiento significativo.

II. SUSTENTO TEÓRICO.

En este contexto, según la perspectivas teórica del Conectivismo, para la innovación digital, fue ideada por Siemens y Downes, (2010. Pag 57), "es evidente la importancia que tiene el uso de las TIC en el contexto educativo y en la vida misma de todos los individuos, las instituciones educativas no puede ni debe expulsarlas de sus tareas planificadas". Es por esto, que la actualización del conocimiento, debe ir a la par con la modernización de las herramientas tecnológicas, su funcionalidad pedagógica depende de la formación integral del ser humano. es allí, donde la educación juega un papel crucial, debe dar respuesta a su intencionalidad socioeducativa.

Por lo tanto, se hace necesario apuntar la mirada hacia el uso racionar de las herramientas tecnológicas en los procesos educativos, en acuerdo con Fernández (2021), "abre un abanico de posibilidades para el desarrollo de habilidades esenciales en el siglo XXI", convirtiéndose estas, en oportunidades para facilitar habilidades y destrezas en los seres humanos, para conocer y explicar los fenómenos y su utilidad práctica para la sociedad. Por lo tanto, es la educación la responsable de la formación cognitiva y afectiva de los estudiantes, involucrando sus valores, intereses, aptitudes y convicciones para apropiarse del conocimiento, un conocimiento razonable, critico y aplicable en los diferentes ámbitos de la vida.

Dentro de este contexto, la formación integral del ser humano, abarca la modernización de la enseñanza, y sobre todo, el uso racional de las herramientas tecnológicas por parte de los estudiantes, consonó con el pensamiento computacional descrito por Wing (2006.Pag. 78), acota que es una "metodología esencial que va mas allá de la simple programación, promueve una forma de razonar y resolver problemas que pueden ser aplicada en diversos ámbitos de la vida.

En esta dirección, el pensamiento computacional, permite que los estudiantes utilicen de manera racional, critico y reflexivo las herramientas tecnológicas como los teléfonos inteligentes o las computadoras, de tal forma que se logre desarrollar el potencial creador y fortalecer las habilidades socioemocionales, con el propósito de que el estudiante pueda identificar los riesgos y formular soluciones, abarcando de esta forma los procesos formativos de la tecnología, al igual que la creación de ambiente de aprendizajes interactivos y participativos, afianzando el trabajo cooperativo, liberador, la autoconfianza, creatividad pensamiento crítico,

donde la dimensión afecto emocional juega un rol crucial en el rendimiento académico.

En el balance del laboratorio latinoamericano de evaluación de la calidad de la educación (LLECE), (2024.Pág. 40),... "las habilidades socioemocionales se definen como comportamientos aprendidos socialmente para interactuar de manera efectiva con otros y son relevantes para el desarrollo personal, cuidado, y laboral en las sociedades contemporáneas, además se vinculan con los resultados académicos y conductuales de los estudiantes". En tal sentido, actualizar los conocimientos significaría entonces, ubicar los contenidos curriculares en la sociedad tecnológica, con el propósito de situar a los sujetos como centro vinculante entre el conocimiento y su aplicación, garantizando que su uso sea más eficiente en la amplitud de las competencias cognitivas y expresiones socioemocional, en relación a minimizar los problemas comunicacional entre pares.

Aunado a esto, se orienta el proceso educativo desde la triada, conocimiento, sentimiento y tecnología, como proyecto factible que surge del interés de los estudiantes por desarrollar destrezas cognitivas y habilidades socioemocionales, apropiándose de las herramientas tecnológicas para crear, innovar y transformar el conocimiento, como alternativa de solución para alcanzar una educación pertinente, participativa, incluyente y protagónica, propia de la Educación humanista y liberadora de Paulo Freire, y Henry Guirox.

III. METODOLOGÍA.

El estudio se ubica en la modalidad de proyecto factible con el propósito de proponer un plan estratégico pedagógico en el uso de las herramientas tecnológicas para fortalecer las habilidades socioemocionales en los estudiantes del liceo "Bernardo Bermúdez" municipio Libertador Estado Sucre durante el año escolar 2025-2026, (UPEL). Al respecto, en su Manual de Trabajos de Grado de Especialización y Maestría y Tesis Doctorales (2016ª. Pag.11), el proyecto factible:

Consiste en la investigación, elaboración y desarrollo de una propuesta de un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos, o necesidades, de organizaciones o grupos sociales; puede referirse a la formulación de políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. El Proyecto debe tener apoyo en una investigación de tipo documental, de campo o un diseño que incluya ambas modalidades.

Como bien lo plantea el autor, esta investigación se basa en desarrollar y aplicar el método de investigación desde la modalidad de proyecto factible, sustentada en un diseño de investigación que se cumple a través de tres fases: diagnóstico, elaboración de la propuesta y evaluación de la factibilidad.

En cuanto a la población y muestra, se trabaja con una población de estudiantes de 5to año de educación media general, cuya muestra se tomara en consideración al postulado teórico y las especificidades de la metodología abordada, distribuido en cuadro de texto conformado por estudiantes y expertos de las asignaturas de orientación y convivencia, ciencia y tecnología y docente de aula, Al respecto, Palella y Martins (2017.Pag. 115), señalan que:

> La población de una investigación es el conjunto de unidades de las que se desea obtener información y sobre las que se van a generar conclusiones. La población puede ser definida como el conjunto finito o infinito de elementos, personas o cosas pertinentes a una investigación y que generalmente suele ser inaccesible. Las unidades pueden ser muy variadas: individuos, países, hogares, empresas, programas electorales. El establecimiento de la población estará íntimamente asociado al tema del estudio.

Aunado a esta definición, se ubican la cantidad población en el siguiente cuadro.

Cuadro N° 1. Distribución de la Población

DESCRIPCION	***CANTIDAD***
Estudiantes	*3*
Director Académico	*1*
Docente Especialista (tecnología)	*1*
Docente orientación y convivencia	*1*
TOTAL	*6*

Fuente: Creación de la autora. (2025).

Una vez definida la población a indagar, se hace pertinente realizar un acercamiento directo con ella, lo que significa planear o construir el medio para recolectar información que valla desde primera mano hacia el investigador, por

lo tanto, se plantea en tres fases, en la primera fase se hizo un diagnostico, utilizando la entrevista semi estructurada, sobre la necesidad de verificar el uso de las herramientas tecnológicas para fortalecer las habilidades socioemocionales en estudiantes, luego una revisión exhaustiva de referentes teóricos y legales para analizar y sustentar el uso e incidencia de las herramientas tecnológicas en el ámbito educativo, considerando la actualidad de autores data de 5 años de publicaciones (2019- 2024).

Para la fase de evaluación, se verifica el impacto del uso de las herramientas tecnológicas en el desenvolvimiento académico y social de los estudiantes, si el nivel de formación esta impactando en el realce de los valores cooperativos y comunicacional entre pares, determinando si el espacio dotado con las herramientas tecnológicas garantizar un ambiente libre de violencia.

IV. DISCUSION DE LOS RESULTADOS Y ANALISIS

En este apartado se han analizado los resultados obtenidos en la entrevista a los informantes comparando con el sustento teórico, identificando similitudes, diferencias y tendencias en los indicadores para la formación del uso e incidencias de las herramientas en el fortalecimiento de las habilidades socioemocionales de los estudiantes del liceo Bernardo Bermúdez, del municipio Libertador estado sucre durante el año escolar 2024-2025.

A partir de esta comparación teórico- práctico, se contacto la necesidad de formación docente para planificar y desarrollar acciones transformadoras en sustentos legales y pedagógicos para abordar de forma crítica las herramientas tecnológicas y garantizar su uso racionar dentro del contexto educativo.

Se prioriza la atención en las habilidades socioemocionales de los estudiantes para garantizar interacciones afectivas entre pares, la resolución de situaciones problemáticas centrado desde el pensamiento computacional, como alternativa para usar las herramientas tecnológicas en el entorno socioeducativo.

Formación permanente y continua del personal docente y estudiantes que fortalezca las habilidades en el uso consciente de las herramientas tecnológicas, para discernir con sentido crítico los valores humanistas como base para convivir, participar y compartir en una sociedad más justa y amante de la paz.

Al finalizar el año escolar 2025, los estudiantes del liceo Bernardo Bermúdez, recibieron formación integral, en atención a las habilidades socioemocionales mejorando en un 60% su percepción en trabajar en grupo, demostrando afectividad por sí mismo y por los demás.

El 72% de los estudiantes han mejorado en la percepción sobre el bienestar socioemocional al utilizar de forma crítica las herramientas tecnológicas, favoreciendo el clima escolar.

El 82% de los estudiantes mejoran sus relaciones comunicacional y científica, participando de forma protagónica y democrática en proyectos de ciencias, uso de recursos multimedia, experimentos prácticos, vinculación con el entorno social, mejorando las habilidades socioemocionales.

V. CONCLUSIONES:

Al finalizar el año escolar 2025, las docentes y estudiantes conocen y ponen en práctica en su accionar diario el pensamiento computacional, en cada una de las áreas del conocimiento.

Se mantiene la evaluación continua de los procesos de aprendizajes para valorar las habilidades socioemocionales en estudiantes.

Continuidad de indicadores de logros para mejoras de los espacios tecnológicos del liceo.

Jornada de formación intensiva de conocimiento sobre bully, acoso y clima escolar.

Involucrar a los padres y representantes, entes gubernamentales para la adquisición de herramientas tecnológicas para el liceo Bernardo Bermúdez.

Formación continúa a los estudiantes, madres y representantes en reglamentos legales para construir los acuerdos de convivencias institucional y social.

Impulsar las actividades de promoción de compañerismo, trabajo cooperativo, a través del uso de las herramientas tecnológicas.

Formación en reglamentos y sanciones contra ataques cibernéticos que pongan en riesgo la integridad del estudiante o profesorado.

REFERENCIAS

Fernández, C. (2021). Marco conceptual de la tutoría y orientación educacional. Propuesta de convivencia y disciplina escolar democrática. Lima.

LLECE/UNESCO (2024).Informe sobre los resultados de la consulta de la III Consulta de logros de aprendizajes y factores asociados en estudiantes de media general y técnica, realizada por el Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana. Caracas –Venezuela.

Ministerio Popular Para la Educación. Observatorio de la Calidad Educativa Venezolana.(abril 2024). Reflexiones en el marco de los procesos de medición de calidad educativa hacia el ERCE 2025.

Morín. E. (1999). Introducción al Pensamiento Complejo. (M. Pakman, Trad.). Barcelona, España: (Trabajo Original publicado en 1990).

Palella. S. y Martins. F. (2017). Metodología de la Investigación Cuantitativa. 6ta. Ed. Fondo. Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – FEDUPEL editores.

Rodríguez. M. (2021). La mediación Tecnológica como herramienta pedagógica. Trabajo de investigación Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Maracay.

Siemens. G. y Downes. (2010). Conectivismo: Una teoría para enseñar en la era digital. (En línea) Disponible en http://wwweducationau.edu.au/jahia/webdav/site/myjahiasite/shared/global-summit/gs2010siemens.pdf.

UPEL (2016) Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales. Caracas: Fondo Editorial de la UPEL.

Wing, J. (2006).Pensamiento Computacional, 49(3), 33-35. https://WWW.cs.cmu.edu/-15110-s13/Wing06-ct.pdf .http://doi.org/10.1145/1118178.1118215.

Normas para la Publicación de Artículos en Sinopsis Educativa

Los artículos que se publiquen en la Revista ***Sinopsis Educativa*** deben ajustarse a los siguientes criterios:

1. Serán considerados publicables aquellos artículos escritos por docentes e investigadores, tanto nacionales como extranjeros, siempre y cuando cumplan con los requisitos exigidos en estas normas y con los especificados en el instructivo para los árbitros.
2. Estarán constituidos por informes de investigación, revisiones bibliográficas, informes de desarrollo tecnológico, ensayos científicos, propuestas de modelos e innovaciones educativas y resúmenes de trabajos de grado, de tesis y de trabajos de ascenso, que contribuyan con el mejoramiento de la calidad de la educación venezolana y que generen debate y reflexiones, así como aquellos que sean resultado de la reacción ante trabajos previamente publicados en la Revista.
3. Los artículos científicos deben representar un informe escrito, técnico y sistemático, que comunique y analice un problema de investigación, base teórica, enfoque epistemológico, método, con énfasis en los resultados, conclusiones e implicaciones del estudio.
4. Los artículos de investigación de campo deben contener un problema de la realidad, con el propósito de describir, interpretar, entender la naturaleza y factores constituyentes, explicar causas y efectos, predecir la ocurrencia de problemas, con datos recogidos en forma directa de la realidad. La investigación debe ser desarrolla a partir de datos originales o primarios de investigación cuantitativa o diseño combinado en alguno de los paradigmas o enfoques de investigación: cuantitativo, cualitativo, diseño combinado.
5. Los artículos científicos de investigación documental deben contener el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento de su naturaleza, apoyado en trabajos previos e información y datos divulgados. La originalidad del estudio se reflejará en el enfoque, criterios, conceptualizaciones y, en general, en el pensamiento del autor.
6. Los artículos científicos de proyecto factible deben contener un modelo operativo viable para solucionar problemas, requerimientos o necesidades de organizaciones o grupos sociales, para lo cual formulará políticas, programas, tecnologías, métodos o procesos. Desarrollará las etapas de diagnóstico, planteamiento y fundamentación teórica de la propuesta, procedimiento metodológico, actividades y recursos necesarios para su ejecución y análisis y conclusiones sobre la viabilidad y realización del proyecto. En los casos de realización del proyecto, desarrollará la etapa de ejecución, evaluación del proceso y de los resultados.
7. Se dará preferencia a los trabajos inéditos; sin embargo, no se descartan aquellos publicados en otras fuentes o las traducciones de otros publicados en algún idioma distinto del español, siempre que a juicio del Consejo Editorial los mismos ameriten ser dados a conocer a través de nuestra revista.
8. Los artículos preseleccionados serán sometidos al proceso de arbitraje, el cual consiste en la evaluación del contenido y de los aspectos formales por parte de profesionales especializados en la materia. Estos profesionales analizarán la calidad científica del artículo, así como su pertinencia con los objetivos de la revista y formularán las observaciones que consideren deben ser satisfechas por su autor para su publicación.
9. Una vez iniciado el proceso de arbitraje de un artículo, su autor se compromete a no retirarlo para su publicación en otra revista distinta de Sinopsis Educativa; igualmente se compromete a incorporar las observaciones formuladas por los árbitros.
10. Todo material para ser publicado requiere ser sometido a la corrección del uso del lenguaje, lo cual pudiera derivar alteraciones del lenguaje utilizado en éste. Por lo tanto, su(s) autor(es) se compromete(n) a aceptar tales alteraciones, siempre y cuando no impliquen cambios en su contenido.
11. Las normas de redacción, presentación de tablas y gráficos, uso de citas de cualquier tipo, señalamientos de autores, referencias bibliográficas y electrónicas y otros aspectos editoriales deben ajustarse a las Normas de la American Psychological Association (APA), según el Manual de Trabajo de Especialización, Maestría y Tesis Doctorales de la Upel.
12. A fin de orientar a los autores en la presentación de las referencias bibliográficas, se muestran algunos ejemplos de los materiales más usados, según las exi-

gencias de las normas APA:

Libro:
Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores.* Caracas: Tropycos.

Capítulo de libro:
Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I.* (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Publicaciones Periódicas (revista):
Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa.* 1 (1), 29-53.

13. El artículo deberá ser presentado según el siguiente esquema:

    13.1. **Encabezamiento**. Debe incluir un título breve, con su traducción al inglés, el nombre del autor o los autores, filiación institucional y dirección electrónica.

    13.2. **Resumen.** Será presentado en español e inglés, con un mínimo de 150 y un máximo de 300 palabras. Debe expresar los objetivos, el propósito de la investigación o artículo, una síntesis de la metodología utilizada (o del desarrollo de artículo), los resultados (si se tratara de una investigación) y las conclusiones más relevantes. El mismo deberá ser acompañado de un máximo de cinco palabras clave o descriptores del contenido del artículo.

    13.3. **Introducción.** Debe reflejar el problema, los objetivos e importancia del trabajo.

    13.4. **Síntesis del marco teórico o revisión bibliográfica.** Debe contener las bases conceptuales y explicativas del tema.

    13.5. **La síntesis de la metodología.** Debe contener el diseño, muestra, instrumentos y técnicas de análisis.

    13.6. **Resultados y análisis.** Debe hacer énfasis en la información y datos obtenidos, hallazgos, discusión e interpretación.

    13.7. **Conclusiones.** Debe estar apoyada en los resultados y análisis.

    13.8. **Referencias.** Debe referenciar sólo las fuentes citadas en el artículo.

14. No deben utilizarse notas a pie de página. En caso de que fuese necesario incluirlas, éstas deben ubicarse al final del artículo con el título **Notas**, antes de las referencias bibliográficas.
15. Los gráficos y cuadros deben indicar la fuente. Deben ser necesarios, pertinentes y precisos. Se deben ubicar al final del trabajo, después de las notas (si las hubiere) y antes de las referencias bibliográficas.
16. De acuerdo con las características del artículo, su longitud puede variar entre 10 y 30 cuartillas. Excepcionalmente, otras extensiones serán objeto de consideración por parte del Consejo Editorial de la Revista.
17. Los artículos serán presentados en original y tres copias, escritas en Word, en papel tamaño carta, a espacio y medio, en letra **Arial 12** o su equivalente. El original estará identificado, como fuera especificado en el punto Nº 13.1 de estas Normas y las copias no presentarán identificación alguna. Debe, asimismo, enviarse copia del trabajo en un diskette 3,5 o en CD.
18. Para los efectos de identificación y de comunicación de la revista con el autor o autores de un artículo, se deberá anexar, en una hoja aparte, un resumen del currículo del autor (es), el cual no deberá exceder las setenta (70) palabras, así como la dirección, teléfonos, correo electrónico y cualquier otro medio de comunicación.
19. Además de los requisitos solicitados, el (los) autor(es) debe(n) incluir una carta en la cual da(n) fe de que es (son) el (los) autor(es) de dicho trabajo y en la que autoriza(n) a la Revista ***Sinopsis Educativa*** a publicar el artículo.
20. Los trabajos deben ser enviados a la siguiente dirección: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071 También pueden establecer contacto a través de ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve*** o por los teléfonos 0212- 2396309 / 2079744.
21. Los trabajos aceptados, que tengan algunas observaciones formuladas por los árbitros, serán devueltos a su autor o autores para que éstos hagan las correcciones pertinentes y los regresen al Comité Editorial. En caso de no estar de acuerdo con las observaciones formuladas, deben argumentar con la bibliografía ad hoc.
22. Una vez realizadas las correcciones, el (los) autor(es) del artículo recibirá(n) una constancia de su aceptación para publicarlo. Una vez publicado el artículo, se le(s) enviará(n) cinco ejemplares del número de la Revista en la cual aparece el mismo.
23. Los trabajos no aceptados serán devueltos a su (s) autor (es) haciéndole (s) ver los motivos de tal decisión.

Norms for the Article Publication in Sinopsis Educativa

The articles that will be publish in the Magazine ***Sinopsis Educativa*** must adjust to the following criteria:

1. Will be considered publishable Those articles griten by national as much foreign teachers and investigators, as long as they fulfill with the requirements demanded in these norms and the specified ones in the instructive one for the referees.
2. They will be constituted by information of investigation, bibliographical revisions, scientific information of technological development, tests, educative proposals of models and educative innovations and summaries of degree works, theses and works of ascent, that contribute with the improvement of the quality of the Venezuelan education and which they generate debate and reflections, as well as those that are been from the reaction after reading works previously published in the Magazine in earlier editions.
3. The scientific articles must represent a written, technical and systematic report, that communicates and analyzes an investigation problem, it s theoretic base, epistemological approach, method, with emphasis in the results, conclusions and implications of the study.
4. The articles of fied investigation must contain a problem of the reality, in order to describe, to interpret, to understand the constituent nature and factors, to explain causes and effects, to predict the occurrence of problems, with data gathered in direct form of the reality. The investigation must be develops from original or primary data of quantitative investigation or design combined in some of the paradigms or approaches of investigation: quantitative, qualitative, combined design.
5. The scientific articles of documentary investigation must contain the intention to extend and to deepen the knowledge of their nature, supported in previous works and disclosed information and data. The originality of the study will be reflected in the approach, criteria, and in general, the thought of the author.
6. The scientific articles of feasible project must contain a viable operative model to solve problems, requirements or necessities of organizations or social groups, for which it will formulate policies, programs, technologies, methods or processes. It will develop the stages of diagnosis, exposition and theoretical fundamentation of the proposal, methodologic procedure, necessary activities and resources for its execution and analysis and conclusions on the viability and accomplishment of the project. In the cases of accomplishment of the project, it will develop the stage of execution, evaluation of the process and the results.
7. Preference will occur to the unpublished works; nevertheless, those published in other sources do not discard or the translations of others published in some language different from the Spanish, whenever in opinion of the Publishing Council they should be presented through our magazine.
8. The preselected articles will be put under the arbitration process, which consists of the evaluation of the content and the formal aspects on the part of specialized matter professionals. These professionals will analyze the scientific quality of the article, as well as its concern with the objectives of the magazine and will formulate the observations that consider must be satisfied by their author for their publication.
9. Once initiate the process of arbitration of an article, his author commits itself not to retire it for his publication in another magazine different from Sinopsis Educativa; also he commits himself to incorporate the observations formulated by the referees.
10. All material to be published requires to be put under the correction of the use of the language, which could derive alterations from the language used in it. Therefore, it(s) autor(s) commits to accept such alterations, as long as they do not imply changes in its content.
11. The writing norms, presentation of tables and graphs, use of appointments of any type, signallings of authors, bibliographical and electronic references and other publishing aspects must adjust to the Norms of American Psychological Association (APA), according to the Manual de trabajo de especializacion, maestría y tesis doctorales of the UPEL.
12. In order to orient to the authors in the presentation of the bibliographical references, some examples of the most used materials, according to the exigencies of norms APA:

Book:

Morles, A. (2003). *The production of scientific magazines. Manual for writers and publishers*. Caracas: Tropycos.

Book chapter:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. In Rodríguez, L. (Compiler). *Topics of Spanish Literature I.* (pp. 93-128). Caracas: UPEL, Vicerrectorado de Docencia.

Periodic publications (magazine):

Salguero, L. (2001). *Motivation: theories and definitions. Educative Synopsis. 1* (1), 29-53.

13. The article will have to be presented/displayed according to the following scheme:

    13.1. **Heading**. It must include a brief title, with his translation to the English, the name of the author or the authors, institutional connection and electronic direction.

    13.2. **Summary.** It will be presented/displayed in English Spanish and, with a minimum of 150 and a maximum of 300 words. It must express the objectives, the intention of the investigation or article, a synthesis of the used methodology (or the article development), the results (if one were an investigation) and the most excellent conclusions. The same one will have to be accompanied by a maximum of five description key words or of the content of the article.

    13.3. **Introduction**. It must reflect the problem, the objectives and importance of the work.

    13.4. **Synthesis of the theoretical frame or bibliographical revision.** It must contain the conceptual and explanatory bases of the subject.

    13.5. **The synthesis of the methodology.** It must contain the design, it shows, instruments and techniques of analysis.

    13.6. **Results and analysis.** It must make emphasis in the collected information and data, findings, discussion and interpretation.

    13.7. **Conclusions.** It must be supported in the results and analysis.

    13.8. **References.** It must reference only the sources mentioned in the article.

14. Notes on footer do not have to be used. In case that it was necessary to include them, these must be located at the end of the article with the title **Notes**, before the bibliographical references.

15. The graphs and pictures must indicate the source. They must be necessary, pertinent and necessary. They are due to locate at the end of the work, after notes (if there are them) and before the bibliographical references.

16. In agreement with the characteristics of the article, its length can vary between 10 and 30 pages. Exceptionally, other extensions will be object of consideration on the part of the Publishing Council of the Magazine.

17. The articles will be displayed in original and three copies, written in Word, in paper letter size, to space and half, in letter **12 Arial** or its equivalent. The original one will be identified, as outside specified in the point Nº 13,1 of these Norms and the copies will not display any identification. Copy of the work in a floppy disk 3.5 or CD must, also, be sent.

18. For the effects of identification and communication of the magazine with the author or authors of an article, one will be due to add, in a separate sheet, a summary of resume of the author, who will not have to exceed the seventy (70) words, as well as the direction, telephones, electronic mail and any other comunication way.

19. In addition to the asked for requirements, author(s) must include a letter in which they give faith of which it is the author(s) of this work and in which allows the Magazine ***Sinopsis Educativa*** to publish the article.

20. The works must be sent to the following direction: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Also they can make contact through: ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve***or by telephones 0212- 2396309/2079744.

21. The accepted works, that have some observations formulated by the referees, will be given back to their author or authors so that these correct pertinent and return them to the Publishing Committee. In case of not being in agreement with the formulated observations, they must argue with the bibliography ad hoc.

22. Once made the corrections, author(s) of the article will be given a certainty of its acceptance to publish it. Once published the article, will be send five units of the number of the Magazine in which he appears the same article.

23. The accepted works will not be given back to their author, giving the reasons for such decision.

Règlement pour Publier des Articles dans la Revue Sinopsis Educativa

1. On considère qu'un article soit publié, ceux qui ont été écrit par des enseignants et des chercheurs. Il peut être fait au Venezuela ou à l'étranger s'il accomplit avec les requis exigés dans ce règlement.
2. Les articles seront constitués par des rapports de recherche, la révision bibliographique, des rapport de développement technologique, des essais scientifique, l'offre de modèles et des innovations éducatives et des résumés de thèses qui contribuent à améliorer la qualité de l'éducation vénézuélienne et qu'on puisse faire des débats et des réflexions aussi.
3. Les articles scientifiques doivent représenter un rapport écrit, technique et systématique qui communique et analyse une problématique d'investigation avec ses bases théoriques, l'approche épistémologique, la méthode, en faisant emphase dans les résultats, les conclusions et toutes les implications de l'étude.
4. Les articles de recherche sur place doivent avoir une problématique réel ayant comme but décrire, interpréter, comprendre sa nature et les facteurs composants, expliquer des causes et les effets, prédire le phénomène du problème avec des données recueillies directement de la réalité. L'étude devra être développée à partir des données originales de l'investigation quantitative combiné avec des paradigmes ou des approches de recherche : quantitative, qualitative, programme combiné, entre autres.
5. Les articles scientifiques d'investigation documentaire doivent avoir comme but amplifier et approfondir la connaissance de la nature du problème appuyé sur des travaux déjà faits avec toute l'information et des données présentées. L'originalité de la recherche se reflétera dans l'approche, les critères, les conceptualisations, et en général, dans la pensée de l'auteur.
6. Les articles scientifiques du projet faisable doivent avoir un modèle opératif valable pour résoudre des problèmes des besoins d'organisation et des groupes sociaux, pour cela on créera des programmes, des technologies, des méthodes et des processus. Ainsi, on développera les étapes de diagnostique, la mise en route et le fondement théorique de la proposition, le procédure méthodologique, les activités et les ressources nécessaires pour la mise en route et l'analyse et les conclusions sur la réalisation du projet.
7. Les articles inconnus seront prioritaires, néanmoins on n'écarte pas les autres articles publiés en espagnol ou traduit de l'espagnol à une autre langue étrangère.
8. Les articles présélectionnés seront soumis du processus d'arbitrage. Il s'agit principalement d'évaluer le contenu et des aspects formels fait par des experts dans ce domaine. Ces professionnels analyseront la qualité scientifique de l'article, ainsi que sa pertinence avec les objectifs de la revue et ils donneront les observations qu'ils considèrent nécessaires.
9. Le processus d'arbitrage établi que si un auteur donne l'article à la revue Sinopsis Educativa, il ne pourra pas le publier dans une autre revue. Sinopsis Educativa restera avec les droits d'auteur.
10. Tour matériel devra passer par les correcteurs du langage. Pourtant, l'auteur devra accepter toutes les corrections pertinentes sans que les changements n'impliquent pas le changement du contenu.
11. Le règlement de rédaction, présentation des travaux et des graphiques, l'utilisation de n'importe quelle cite, référence bibliographiques et électroniques et d'autres aspects éditoriaux doivent être adapté au règlement de l'American Psychological Association (APA) selon le manuel de travail de spécialisation, master et thèse doctorale de l'UPEL.
12. Afin d'orienter aux auteurs dans la présentation de références bibliographiques, on vous montre quelques exemples des matériels les plus utilisés :

Livre:

Morles, A. (2003). *La producción de revistas científicas. Manual para escritores y editores*. Caracas: Tropycos.

Chapitre du livre:

Briceño, I. (2000). Amadís sin tiempo. En Rodríguez, L. (Compiladora). *Tópicos de literatura española I.* (pp. 93-128). Caracas: Upel, Vicerrectorado de Docencia.

Revue:

Salguero, L. (2001). Motivación: teorías y definiciones. *Sinopsis Educativa*. 1 (1), 29-53.

13. L'article devra être présenté selon le schéma suivant :

    13.1 **Entête**: Il faut avoir le titre avec sa traduction en anglais ou en français, le nom de l'auteur ou des auteurs, filiation institutionnelle et adresse mail.

    13.2 **Résumé**: En espagnol, en anglais ou en français, ayant comme minimum 300 mots. Ainsi, il doit avoir les objectifs, le but de la recherche ou de l'article, la synthèse de la méthodologie appliquée, les résultats et les conclusions les plus significatives. Aussi il faut avoir les mots clés de la recherche.

    13.3 **Introduction:** Elle doit contenir le problème, les objectifs et l'importance du travail.

    13.4 **Synthèse de l'approche théorique ou révision bibliographique:** Il faut avoir les bases conceptuelles et les explications du thème.

    13.5 **Synthèse de la Méthodologie:** Il faut avoir le programme, l'échantillon, les instruments d'évaluation et les techniques d'analyse des résultats.

    13.6 **L'Analyse de Résultats:** Il faut faire emphase sur l'information et les données obtenues, la discussion et l'interprétation des résultats.

    13.7 **Conclusions:** Elles doivent être appuyées sur l'analyse de résultats.

    13.8 **Référence Bibliographiques:** Elles doivent faire référence aux sources citées dans l'article.

14. Il est interdit d'utiliser le pied de page.
15. Les graphiques et les tableaux doivent exprimer la source informant.
16. Quant aux caractéristiques de l'article, sa longueur peut varier de 10 à 30 pages.
17. Les articles seront présentés comme suit: un exemplaire avec 3 copies, sous format Word, papier lettre, en demie espace, police **Arial**, taille **12** ou son équivalent. Il faut envoyer aussi un exemplaire sous format diskette 3.5 ou sur un CD.
18. Il faut ajuter appart le CV résumé de l'auteur ainsi que toutes ses coordonnées (adresse, nº de téléphone, courrier électronique).
19. D'ailleurs, l'auteur devra inclure une lettre qui exprime que le travail appartient a lui et qu'il autorise la revue ***Sinopsis Educativa*** pour publier l'article.
20. Tout travail doit être envoyé soit à l'adresse suivante: Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto de Mejoramiento Profesional del Magisterio, Subdirección de Investigación y Postgrado. Avenida Rómulo Gallegos, Sector Montecristo, Edificio UPEL-IMPM, piso 3, Ofc. 20. Los Dos Caminos, Estado Miranda. C. P. 1071. Soit par le mél ***revistasinopsiseducativaimpm@upel.edu.ve*** ou par le nº de téléphone (0212) 2396309 / 2079744
21. Les travaux retenus qui contiennent des corrections faites par des arbitres, seront rendus à son auteur ou des auteurs pour qu'ils fassent les corrections pertinentes et les renvoyer à nouveau au Comité Éditorial.
22. Après avoir corrigé le travail, l'auteur recevra une attestation d'approbation du travail pour le publier. Quant l'article est déjà publié, on enverra 5 exemplaires dont apparaît l'auteur de l'article.
23. Les travaux qui n'ont pas été retenus, seront rendus à son auteur avec une lettre qui explique les motifs de la décision.