

# Memorias

## V Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación RUDECOLOBIA



**Universidad del Cauca**  
**Doctorado en Ciencias de la Educación**  
**RUDECOLOMBIA**



# **Experiencias e Investigaciones del V Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación RUDECOLOMBIA**

## **Compilación**

- ❖ *Dra. Luz Adriana Rengifo Gallego*  
*Coordinadora del Programa*  
*de Doctorado en Ciencias de la*  
*Educación de la Universidad del*  
*Cauca*
- ❖ *Dra. Paola Vernaza Pinzón*  
*Docente de Planta de la*  
*Universidad del Cauca*
- ❖ *Dra. Claudia Margarita Chanchí*  
*Docente Secretaría de*  
*Educación Popayán*
- ❖ *Lic. Elmer Santiago Cardoza*  
*Garzón*  
*Monitor Programa de*  
*Doctorado en Ciencias de la*  
*Educación de la Universidad del*  
*Cauca*

## **Diseño y Diagramación**

*Elmer Santiago*  
*Cardoza Garzón*

**ISSN**  
**En trámite**

**Popayán, Cauca,**  
**Colombia**  
**2025**

## **RUDECOLOMBIA ES:**

### **La Educación Como Cuerpo, Memoria y Esperanza**

La educación, cuando es verdadera, no se limita a un currículo ni a una técnica. Es un territorio que respira, una práctica que se encarna, un gesto que nos une a los otros para reconocernos en la diferencia. Con esa certeza se funda RUDECOLOMBIA, la Red de Universidades Doctorales en Educación de Colombia, una experiencia que hace más de veinticinco años apostó por el pensamiento público y crítico como raíz del país. Desde entonces, el Doctorado en Ciencias de la Educación ha sostenido una convicción simple y profunda: “Investigar es un acto de esperanza, enseñar es un modo de cuidar y pensar es un compromiso con la vida”. Estas memorias del V Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación son el testimonio de ese recorrido. No recogen únicamente ponencias, cifras o nombres; guardan, más bien, la respiración de un país que se piensa a sí mismo. Por ello, que el 7 al 9 de octubre del 2024, la Universidad del Cauca abrió sus puertas, sus patios y su historia para recibir a cientos de maestros, estudiantes e investigadores de las nueve universidades públicas que integran RUDECOLOMBIA. Popayán se convirtió, entonces, en un territorio de encuentro: los Andes dialogaron con el Caribe, el altiplano con la selva, el aula con la vereda, las palabras con el silencio. Lo que allí sucedió fue más allá que un congreso, fue una ceremonia del pensamiento encarnado, una celebración del saber compartido como posibilidad de país. El Doctorado en Ciencias de la Educación, reconocido por el Ministerio de Educación Nacional por su acreditación de alta calidad, es el fruto de una visión de país que entiende la ciencia no como acumulación de datos, sino como experiencia humana. Su rigor no está separado de la sensibilidad, ni su método del afecto. Es un programa que ha formado generaciones de maestros investigadores, hombres y mujeres que piensan desde sus territorios y con sus comunidades, que hacen del conocimiento un acto ético y de la palabra una forma de resistencia. Su estructura en red no es un simple modelo administrativo, es una apuesta epistemológica: La de un país que se construye desde la diversidad, la colaboración y el diálogo entre culturas.

Cada universidad que hace parte de RUDECOLOMBIA representa una voz de ese coro plural. Desde el Atlántico sopla la fuerza del Caribe, con su Universidad del Atlántico que enseña a pensar el conocimiento como mestizaje de voces, como ritmo y como memoria; en

Cartagena, la Universidad que lleva el nombre de su ciudad convierte la palabra en acto de justicia, investiga para sanar y hace de la pedagogía una forma de reparación simbólica; más hacia el norte, el Magdalena ofrece el horizonte de un diálogo entre el mar y la montaña, su universidad entiende que la educación solo puede nacer del respeto entre los saberes ancestrales y la ciencia moderna; en Popayán, la Universidad del Cauca recuerda que pensar es un gesto emancipador, sus aulas son territorio de crítica, de conciencia y de libertad; en Pasto, la Universidad de Nariño habita la frontera y la convierte en laboratorio epistemológico, desde el sur, produce un pensamiento que se alimenta de los pueblos, de la tierra y del silencio; en Armenia, la Universidad del Quindío enseña que todo conocimiento se siembra: que investigar es cuidar, que aprender es florecer en comunidad; desde Ibagué, la Universidad del Tolima camina junto a los ríos y las montañas, defendiendo la educación como forma de proteger la vida; en Tunja, la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia conjuga ciencia y humanidad, sus maestros unen la razón con la ternura y demuestran que enseñar también es un acto de amor. Y desde Pereira, la Universidad Tecnológica de Colombia proyecta el futuro sin olvidar sus raíces: innova con alma, investiga con ética y recuerda que la tecnología sólo tiene sentido si se humaniza.

Cada una de estas instituciones es una región del pensamiento. En ellas la ciencia no es neutra, la pedagogía no es fría, la educación no es un discurso, es un cuerpo que se levanta, que siente, que cuestiona y que transforma. Juntas conforman una red que no unifica, por el contrario armoniza las diferencias. En RUDECOLOMBIA, el conocimiento no se impone, se conversa. La investigación no se mide solo en resultados, se encarna en las vidas que toca, en los territorios que acompaña, en las comunidades que la acogen. Este documento encierra la voz de cada universidad, su cultura, su historia, su identidad, y en ese tejido diverso y profundo habita la riqueza de un país que piensa con todos sus acentos, que aprende desde todos sus paisajes, que transforma desde la pluralidad viva de su gente. Durante el Congreso, esa diversidad se hizo visible en los seis ejes de trabajo que guiaron las discusiones: **Currículo, Pedagogía y Didáctica; Cultura, Comunicación y Formación del Profesorado; Educación en Territorios, Ruralidades e Interculturalidad; Formación Ciudadana, Emociones y Construcción de Paz; Tendencias Disruptivas en Educación; e Investigación, Epistemología y Política del Conocimiento.** Cada eje fue un mapa en movimiento, un espacio donde la investigación se volvió experiencia viva. En las mesas de

diálogo, los maestros discutieron sobre el lugar del cuerpo en el aula, sobre las emociones como dimensión política, sobre las pedagogías del territorio y sobre los nuevos retos que imponen la tecnología, la migración y la memoria. Las universidades no hablaron en competencia, sino en complicidad, cada voz complementó a la otra, como si la educación misma se pensara en un solo idioma hecho de muchos acentos.

Estas memorias hacen parte de un homenaje a quienes hacen posible este pensamiento, los maestros investigadores del país. Ellos son la conciencia viva de la nación, los que mantienen encendida la llama del conocimiento en las aulas rurales, en los laboratorios, en las calles. Su oficio no se agota en enseñar, lo que hacen es tejer vínculos, abrir caminos, sembrar preguntas. Investigan para cuidar, para comprender, para acompañar. En sus manos, la ciencia no es poder, es servicio, la investigación no es competencia, por el contrario es una comunión. Gracias a ellos, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA no es solo un programa académico, es un acto de país que se piensa a sí mismo con profundidad y ternura.

Lo que queda después de cada encuentro no son solo documentos ni conclusiones: queda una certeza. Que la educación pública sigue siendo el espacio más noble donde se encarna la esperanza. Que investigar es otra forma de amar al país. Que cada pregunta formulada por un maestro, cada tesis escrita en un aula de provincia, cada red tejida entre regiones, es una manera de decir que todavía creemos en el poder del conocimiento para transformar la realidad. Por eso, estas memorias no clausuran un evento: abren un horizonte. Son la huella escrita de un país que aprende a pensarse con todos, a escucharse con respeto, a soñarse con dignidad. RUDECOLOMBIA nos recuerda que la ciencia puede ser ética, que la educación puede ser poética, que el pensamiento puede ser encarnado. Nos enseña que el conocimiento no está en los libros, está en la vida que los hace posibles; que el aula no termina en sus muros, va más allá, está en el territorio que la rodea, dado que el maestro no es un transmisor, se trata de un guardián del sentido.

Y al final, cuando el país se mira en este espejo que es RUDECOLOMBIA, comprende que la educación no es un medio, es un fin en sí, es de existir y coexistir juntos, pensar juntos, cuidar juntos. Porque en esta red el pensamiento se vuelve tejido, la palabra se vuelve comunidad, y la ciencia se vuelve un gesto ético y amoroso que nos recuerda, una vez más, que educar sigue siendo el acto más alto de esperanza.

## **Carta de la Directora Nacional**

Dra. Consuelo Orozco

El doctorado en Ciencias de la Educación que ofrecen 9 universidades públicas del país, todas acreditadas en alta calidad (universidades del Atlántico, Cartagena, Cauca, Magdalena, Nariño, Quindío, Tolima, Pedagógica y Tecnológica de Colombia y la Tecnológica de Pereira), a través de RUDECOLOMBIA (Red de Universidades Públicas de Colombia), fue el primer programa doctoral relacionado con la educación ofrecido en el país hace más de 25 años y el que cuenta con más estudiantes y graduados en el país. El programa ofrece una formación rigurosa, profunda y transversal que permite a los estudiantes ampliar la mirada de comprensión de la educación y del mundo. La acreditación de alta calidad con la que cuenta el programa otorgada por el Ministerio de Educación Nacional, garantiza la calidad de la educación que reciben nuestros estudiantes, lo que se traduce en investigaciones sólidas y metodologías profundas. Al ser ofrecido en Red, los estudiantes cuentan con acceso a recursos, redes de colaboración y oportunidades de movilidad académica nacional e internacional que fortalecen la formación doctoral.



## Contenido

• INTRODUCCIÓN .....	10
• 1) EJE TEMÁTICO: CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA.....	11
• Identificación De Tipos De Conflictos Y Temas Recurrentes En Las Narrativas Estudiantiles Escolares: Causas, Incidencias Y Resoluciones.....	13
• Impacto académico y social de la formación doctoral en los graduados del Doctorado Ciencias de la Educación. ....	18
• Formación De Lectores Críticos En La Escuela. Una Aproximación A Sus Perspectivas, Objetivos Y Prácticas.....	21
• Conciencia Fonológica Desde Una Perspectiva Multidisciplinar: Revisión Sistemática Según Las Directrices Prisma 2020.....	25
• Representaciones Sociales Del inglés Como Lengua Extranjera En Estudiantes De Educación Superior: Un Estudio De Creencias Y Anclajes .....	30
• Cartografía De Las Didácticas Emergentes En La Oralidad, Lectura, Escucha Y Escritura .....	45
• Psicoprofilaxis Prenatal Para El Aprendizaje Cooperativo Del Cuidado Materno En Estudiantes De Enfermería .....	62
• Pedagogía transformadora del aprendizaje para la seguridad del cuidado en estudiantes de licenciatura en enfermería .....	67
• Evaluación Escolar: Sistema Y Resultados Pruebas Saber 11: Estudio En Barranquilla (2009-2023).....	74
• Perspectivas Emergentes Sobre Currículo .....	82
• Comprensión de la Evaluación del Estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural .....	87
• La Educación Artística Como Forma De Conocimiento Interdisciplinar Y Desarrollo De Habilidades Investigativas Para La Construcción De Identidad ...	94
• Educación Interprofesional en las asignaturas de Cuidado Materno Perinatal (Enfermería) y Salud Integral Reproductiva y Neonatal (Medicina).....	99
• Educación Matemática e Interculturalidad: Una Mirada a partir de tres Ins. Edu en el Caribe Colombiano .....	105
• Educación: Relaciones Para La Formación Del Otro .....	111
• Gerontagogía Y Alfabetización Digital Para Personas Mayores: Una Experiencia Exitosa.....	116

- Integración De La Simulación En El Currículo De Enfermería: Estrategias Didácticas Para Un Aprendizaje Efectivo..... 119
- Configuración de competencias comunicativas orales y escritas desde la concepción curricular para la formación de profesionales con discapacidad visual ..... 124
- La Interioridad Al Descubierta. La Experiencia Vivida En La Escena Cotidiana Escolar Modelo Pedagógico Fenomenológico De La Leti Multipropósito ..... 129
- Potencial formativo de la asignatura “Matemáticas y realidad” en la formación del profesor de matemáticas ..... 138
- 2) EJE TEMÁTICO: CULTURA, COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADOS ..... 144
- La incorporación de elementos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de género en la formación docente ..... 147
- La Comunicación En Clase De Matemáticas..... 151
- La Formación Situada y la Comunidad de Aprendizaje anclaje para la reflexión crítica de los maestros de la básica primaria ..... 157
- Formación Inicial En Algunos Países Del Continente..... 163
- Europeo: Hallazgos Sobre Educación Física Y Evaluación ..... 163
- Importancia Del Estudio De La Obra "Una Historia De La Verdad En Occidente" De Mauricio Nieto En La Formación De Licenciados ..... 169
- 3) EJE TEMÁTICO EN EDUCACIÓN EN TERRITORIOS, RURALIDADES E INTERCULTURALIDAD ..... 174
- Interacciones Socio-Ecológicas Multiterritoriales Y Su Huella: Un Enfoque Sistémico En El Contexto Rural De Popayán..... 176
- Deserción Escolar Una Eventualidad Que Se Resiste A Desaparecer En Las Instituciones De La Región Fronteriza ..... 181
- Desarrollo de la Escritura a través de la investigación formativa (IF) en Estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño. .... 190
- Cartografía social: Técnica de encuentro que pone en común las relaciones pedagógicas de los maestros en formación..... 207
- Escuelas Normales: El hacer del maestro desde el territorio ..... 213
- Educación Ambiental Intercultural Frente Al Cambio Climático: Praxis De Profesores En El Municipio De Inzá Cauca. .... 218



• 4) EJE TEMÁTICO: FORMACIÓN CIUDADANA, EMOCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ.....	225
• Relación De Emociones Y Hábitos Alimenticios En Estudiantes Universitarios .....	228
• Explorando la Co-Construcción de una Pedagogía Comunitaria en Libertad (Sucre).....	234
• Diagnóstico Participativo En La Conformación De Comunidades De Aprendizaje Paidópolis.....	239
• Educación inicial para paz: El discurso inspirado en la Pedagogía Waldorf de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia en la ciudad de Popayán .....	244
• La Maleta De Las Emociones, Una Herramienta Pedagógica Para El Desarrollo De Competencias Emocionales.....	252
• La Observación Empática, Un Acercamiento Al Análisis Microfenomenológico .....	259
• La Educación Ambiental Como Cultura De Paz Desde La Practica Empática En La Niñez.....	266
• 5) EJE TEMÁTICO EN TENDENCIAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN..	272
• Acercamiento A La Hoja De Ruta Para El Desarrollo Y Aplicación De La Inteligencia Artificial En Colombia Desde La Enseñanza De La Química .....	274
• Valores En La Actividad Científica: Humanizando Y Transformando La Enseñanza De Las Ciencias Naturales .....	279
• Educación, Comunicación Digital Y Netnografía En La Era De La Virtualidad: Un Enfoque Integral.....	284
• La Gestión Cultural: Entre La Tradición Y La Revolución Digital.....	291
• Aula De Peregrinaje: Una Propuesta Estética Y Crítica Del Caminar Como Práctica Educativa.....	299

## INTRODUCCIÓN

La investigación en Ciencias de la Educación ha marcado una pauta importante para los procesos educativos del país, al promover la caracterización, el reconocimiento, la crítica, la reflexión y la innovación, conducentes a profundizar el estudio de las problemáticas de nuestra educación y generar alternativas creativas para darle paso a diversas formas de solución. Por ello, el Doctorado en Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, de manera periódica ha venido desarrollando el Congreso Internacional de Investigación en Ciencias de la Educación, que en su V versión se realizó los días 7, 8 y 9 de octubre de 2024 en la Universidad del Cauca (Popayán).

Este evento tuvo como propósito proporcionar espacios académicos, que recojan las experiencias, las miradas, las voces y las praxis de los educadores, maestros, así como otros profesionales en el campo de las Ciencias de la Educación. De manera que en estos espacios se conocieron, intercambiaron y difundieron los resultados de las investigaciones que se han llevado a cabo en sus diferentes ejes.

Este evento de interacción social del Doctorado Ciencias de la Educación se realizó a partir de conferencias y mesas de trabajo en torno a seis ejes temáticos.

- 1. Currículo, Pedagogía y Didáctica**
- 2. Cultura, Comunicación y Formación del Profesorado**
- 3. Educación en Territorios, Ruralidades e Interculturalidad**
- 4. Formación Ciudadana, Emociones y Construcción de Paz**
- 5. Tendencias Disruptivas en Educación**

## **1) EJE TEMÁTICO: CURRÍCULO, PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA**

### **❖ Mesa a Cargo de Universidad del Atlántico – Universidad de Cartagena**

Las memorias de la Mesa de Currículo, Pedagogía y Didáctica se recogen desde el deseo de comprender cómo se piensa y se transforma la educación en el Caribe. Surgen de la convicción, compartida por la Universidad del Atlántico y la Universidad de Cartagena, de que ningún currículo puede comprenderse sin reconocer las historias, tensiones y territorios que lo alimentan. Cada investigación aquí reunida recuerda una verdad íntima: la pedagogía cuando se encarna en la vida real deja de ser teoría y se convierte en un gesto que toca cuerpos, biografías y memorias.

La Universidad del Atlántico, con su sólida tradición en pensamiento pedagógico y formación docente, cultiva líneas de investigación que dialogan con las urgencias de la escuela contemporánea. Calidad de la Educación, Currículo y Didáctica y los Estudios históricos en educación, ciudadanía intercultural y gobernanza universitaria conforman un campo donde el currículo se entiende como un territorio vivo. Allí se disputan sentidos, se decide qué voces permanecen, qué saberes ingresan y cómo enseñar sin borrar el paisaje cultural que sostiene a las comunidades. La Universidad de Cartagena, heredera de un legado tejido entre murallas, puertos y luchas ancestrales, aporta una mirada que hunde sus raíces en la historia profunda del Caribe. Su línea de Historia Social de la Educación en los siglos XIX y XX, centrada en sociedades y culturas afrolatinoamericanas y afrocaribeñas, revela que ningún proyecto educativo es ajeno a la memoria colectiva. Su trabajo en Educación, Currículo, Didáctica, Gestión y Evaluación reconoce a la escuela como un escenario donde las comunidades expresan sus voces, defienden sus símbolos y proyectan el porvenir que desean habitar.

Las investigaciones aquí reunidas no buscan cerrar discusiones, sino abrir otras nuevas. Algunas vuelven sobre archivos que el tiempo quiso olvidar; otras escuchan la vibración de las aulas vivas; todas, sin excepción, insisten en que pensar el currículo en el Caribe es pensar

la vida social, la desigualdad, la resistencia y la esperanza. La pedagogía aparece entonces como una forma de habitar el mundo, y la didáctica como el instrumento con el que las comunidades reclaman el derecho a aprender desde sus propios territorios y a cuidar la riqueza cultural que las define. Este conjunto de textos invita a leer sin prisa, como quien contempla el lento vaivén del mar al final de la tarde, cuando la luz se funde con la brisa y la ciudad respira más hondo. Cada investigación ofrece una imagen, una cifra o un relato mínimo que ayuda a comprender quiénes somos cuando educamos y quiénes podríamos llegar a ser si la escuela deja de ser frontera y se convierte en un lugar de creación colectiva.

La Universidad del Atlántico y la Universidad de Cartagena mantienen, desde su vocación pública, un compromiso que no se agota: hacer de la educación una herramienta para comprender la región, dignificar su diversidad y honrar la riqueza cultural que atraviesa el Caribe. Estas memorias son parte de esa apuesta. No cierran nada; abren camino. No se limitan a describir, invitan a imaginar.

Porque el currículo no es solo lo que se enseña: es aquello que un territorio decide conservar para que su memoria, como el mar, nunca deje de moverse.



## **Identificación De Tipos De Conflictos Y Temas Recurrentes En Las Narrativas Estudiantiles Escolares: Causas, Incidencias Y Resoluciones**

*David Alfonso Suaza Cardozo*

### **Resumen**

Los estudios de paz son un campo emergente que se ha vuelto más relevante en Colombia debido a su historia del conflicto. Teniendo eso en cuenta, los esfuerzos educativos deben intentar combatir el conflicto y la violencia en los contextos escolares, los cuales no son ajenos a las realidades del país. Aunque existen algunas directrices, estas no son suficientes para abarcar todo lo que este conlleva, ya que estos suelen variar de un conflicto a otro. Este estudio se centra en la importancia de usar el idioma inglés como un idioma neutro para explorar y resignificar el conflicto. En este orden de ideas, este estudio busca explorar el papel de la memoria y la reconciliación en la gestión de conflictos escolares dentro del aula rural. En una primera instancia se propende por identificar los tipos de conflicto y los temas recurrentes en las narrativas de los estudiantes. La investigación se encuentra situada en enfoque cualitativo basada en la investigación narrativa, con el fin de conocer los modos de vida de los estudiantes y como es confrontación en situaciones de conflicto escolar. De manera preliminar, los resultados se centran en la identificación puntos de congruencia en las narrativas, los cuales puedan crear espacios para la memoria y la reconciliación, lo cual podría ayudar en la resolución del conflicto.

Palabras Claves: Enseñanza del idioma inglés; Resolución del conflicto; Memoria;

Reconciliación: Educación Rural.

### **Introducción**

Los estudios de paz son un campo de estudio relativamente joven, el cual ha llamado la atención de diferentes académicos debido a la incidencia del tratado de paz que ha alcanzado en Colombia con las FARC-EP, uno de los grupos armados más dominantes en país. Este hecho ha marcado un precedente en la sociedad colombiana y ha traído repercusiones a todos sus niveles, incluyendo la educación. Desde esta perspectiva, es a través de los procesos educativos que se puede re-significar el conflicto, siguiendo la idea



expresada por Harris (2004) “la educación es clave para la [construcción] de paz” (pág. 9), ya que es bajo esta actividad que se puede caminar hacia remembranza y la reconciliación. Por lo tanto, es pertinente adoptar prácticas para ayudar a los estudiantes a reflexionar sobre sus propias experiencias y transformar sus realidades.

Este estudio es de vital importancia en el contexto actual colombiano debido a la necesidad de abordar los conflictos escolares y promover una cultura de paz, especialmente en áreas rurales donde las dinámicas del conflicto suelen ser más. La práctica de la remembranza y la reconciliación podría contribuir en el desarrollo integral de los estudiantes y promover cambios en la realidad inmediata.

A pesar de que existen algunos lineamientos para la incorporación de prácticas para hacer las paces en el currículo colombiano que se expresan a través de la creación de “la catedra por la paz” (MEN, 2017) y el “currículo sugerido para la enseñanza de la lengua extranjera inglés” (MEN, 2016), estos no son insumos suficientes debido a la variabilidad de los contextos de conflicto. En este sentido, la enseñanza del idioma inglés no puede estar desconectada a las realidades sociales inherentes en el salón, y este espacio debe convertirse en uno para ir en contra de la desigualdad y promover la equidad. En esta línea de pensamiento, Birch (2022) contempla el rol de una lengua diferente a la primera, para dar una mirada distinta al conflicto y proveer neutralidad; esto representa la posibilidad de crear tensiones que permitan al profesorado usar la creatividad y transformar sus realidades sociales.

Por otra parte, Birch también acierta que para frente al conflicto es necesario el uso de pedagogías que contribuyan en la transición, y propone algunas “pedagogías para la transición” la cuales son: “Comunicación prosocial, transformación del conflicto, tolerancia, remembranza (memoria), reconciliación y perdón” (Birch, 2022, pág. 27). Estas pedagogías destacan por la apropiación de las realidades sociales, las cuales siempre entran en tensión con el oficio docente, y mediante estas que el docente puede generar transformaciones basado en su propio contexto. Este estudio de sitúa en la construcción de memoria (remembranza), para conocer las diferentes situaciones de conflicto que han marcado a los estudiantes para “confrontar el pasado y conocer las huellas que han hecho posible la construcción de la vida social” (Quintero, 2018, pág. 25), lo cual, sumado a Birch, se construye a través de un proceso que permite que las personas construyan sobre aquellas emociones complejas, puedan dar



luz a su pasado siendo conscientes de sus responsabilidades y remordimientos. Claramente, la remembranza, la capacidad de hacer memoria es fundamental para poder reflexionar sobre los actos pasados, para condicionar el presente y orientar el futuro (Manojlovic, 2018). Por otro lado, luego de la memoria, viene la reconciliación, la cual permite a las personas la construcción sobre aquello que ha sido roto “El reconocimiento del pasado y dejarlo ir” (Birch, 2022, pág. 27), lo cual no refiere solamente a olvidar, sino la oportunidad de hablar del pasado en la vulnerabilidad, reconstruirse en el presente y fortalecer el pasado, para finalmente reparar aquello que ha sido roto. Otro punto importante para analizar el conflicto, y sus conceptos subyacentes de violencia y paz, se encuentra en Galtung (1996). El conflicto es un hecho omnipresente (Harris, 2004), en el sentido que no existe una paz perfecta, lo cual nos remite al concepto de “paz negativa”, refiriéndose a la existencia nula de conflictos y violencias en la sociedad; esto porque algo de conflicto es necesario para el crecimiento del ser humano y las sociedades, sin embargo, para que exista dicho crecimiento es necesaria la transformación de estos hechos, permitiendo una “paz positiva”. En el entremedio, (Jiménez, 2019) plantea la construcción de una “paz neutra” actúe como el elemento equilibrante, que propende por la concepción de lo cultural para ir en contra de la no violencia. Además, también propone una cartografía, en la cual identifica doce paces, y recalca la importancia de que las paces y la transformación de estas es constante. Por último, el conflicto definido para Galtung como la suma de peligro y oportunidad, el cual genera energía que puede usarse de manera constructiva contribuyendo a la paz positiva; o destructiva creando algún tipo de violencia. Finalmente, este trabajo busca explorar el papel de la memoria y la reconciliación en la gestión de conflictos escolares en las aulas rurales en un municipio del centro del Huila, centrándose específicamente en la identificación de conflictos y los temas recurrentes de los mismos, impactos y resoluciones en las narrativas de los estudiantes. En este sentido, se pretende responder a la pregunta de ¿Cómo construyen los estudiantes rurales procesos de remembranza y reconciliación a través sus experiencias de conflictos escolares? Con el fin de hacerlo, además de los elementos teóricos presentados con anterioridad, también se incorporan nuevos conceptos que puedan que puedan surgir dentro de las mismas narrativas.

### **Diseño Metodológico**

Este estudio se encuentra ubicado en el enfoque cualitativo, el cual se interesa en comprender la interacción entre personas y fenómeno, en luz de sus experiencias, la construcción de sus realidades y significados atribuidos a sus acciones (Lapan et al., 2012). Otra mirada, la investigación cualitativa es la expresada por Erickson quien la sitúa “el descubrir y describir narrativamente lo que las personas hacen día a día y lo que sus acciones significan para ellos” (Erickson, 2018). Estos puntos de vista permiten vislumbrar que a través de este estudio se pretende la construcción de realidad bajo el lente de lo cotidiano y experiencial, de aquello que se narra en las experiencias de las personas. Por otra parte, en el sentido de narrar, la investigación propende por el uso narrativo (investigación narrativa), la cual busca la comprensión de los fenómenos mediados por el lenguaje, el cual es vital para comprensión y dar significado a la realidad (Quintero, 2018). En este sentido, se usará un muestreo por conveniencia (Cresswell, 2013) en la población escolar de una institución educativa pública rural en el centro del Huila. El estudio se llevará a cabo en esta institución dada la proximidad del investigador con el entorno, lo cual facilita el acceso, además de las diferentes experiencias que se presentan del fenómeno a estudiar. Con el fin de comprender el conflicto escolar, se seleccionaran a 8 estudiantes que hayan tenido experiencias relacionada con conflictos escolares. Los instrumentos planteados para recolectar los datos serán entrevistas semiestructuradas, instrumento para la construcción de narrativas y entrevista focal.

### **Resultados Esperados (Si Es Propuesta)**

Tras la realización del estudio se espera identificar y catalogar los tipos de conflictos más comunes en las aulas rurales, incluyendo detalles sobre sus causas, impactos y las maneras en la que estos son resueltos. Esto aportará la comprensión de las dinámicas de los conflictos escolares en la ruralidad, incluyendo los factores que la propician o que ayudan a mitigar. Además, el estudio podría dar luces sobre como los estudiantes experimentan y perciben los procesos de remembranza y reconciliación en los conflicto, ofreciendo miradas individuales y colectivas. Finalmente, el recordar estas experiencias podría mostrar ilustrar como estas experiencias inciden en la capacidad de los estudiantes para resolver conflictos futuros.

## Referencias Bibliográficas

Birch, B. M. (2022). *Species identity and creating classrooms of peace*. En *Creating classrooms of peace in English language teaching* (pp. 1–17). Routledge.  
<https://doi.org/10.4324/9781003147039-1>

Creswell, J. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among the five approaches* (3.<sup>a</sup> ed.). Sage Publications.

Erickson, F. (2018). A history of qualitative inquiry in social and educational research. En N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 11–1694). Sage Publications.

Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. Sage Publications.

Harris, I. M. (2004). Peace education theory. *Journal of Peace Education*, 1(1), 5–20.  
<https://doi.org/10.1080/1740020032000178276>

Jiménez, F. (2019). Una educación social que busca una cultura de paz. *Educació Social*, 72, 13–34.

Lapan, S., Quartaroli, M., & Reimer, F. (2012). Introduction to qualitative research. En S. Lapan, M. Quartaroli, & F. Reimer (Eds.), *Qualitative research: An introduction to methods and designs* (pp. 3–18). Jossey-Bass.

Manojlovic, B. (2018). The role of innovation in education for sustainable peace. En *Education for sustainable peace and conflict resilient communities* (pp. 109–129). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-57171-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-3-319-57171-3_5)

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016). *Esquema curricular sugerido grado 6° a 11°: English for diversity and equity*.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). *Orientaciones: Cátedra de paz*.

Quintero, M. (2018). *Uso de las narrativas, epistemologías y metodologías*. UD Editorial.

## **Impacto académico y social de la formación doctoral en los graduados del Doctorado Ciencias de la Educación.**

*Adriana Lucia Valdez Fernández*

*María Elena Mejía Serna*

*Luz Adriana Rengifo Gallego*

### **Resumen**

La presente propuesta de investigación pretende constituir un seguimiento a los graduados del programa Doctorado Ciencias de la Educación de RUDECOLOMBIA, ya que una vez los doctores se gradúan se espera que, producto de esta formación, desarrollen procesos a nivel de docencia, de investigación, interacción con la comunidad o, en las políticas públicas y legislaciones educativas, pero el programa carece de seguimiento a los ámbitos de desempeños de los graduados, que permitan conocer cómo esta formación aporta a los trabajos que realizan. Esto genera que el impacto de los programas de doctorado y sus resultados, los intereses profesionales e institucionales se pueden quedar en un beneficio meramente del investigador y por el contrario, no posibilita que se aborde un enfoque de desarrollo integral que busca la construcción de la disciplina y su aporte a la sociedad (León-Aristizabal, 2020). En este sentido la investigación pretende comprender el impacto académico y social de la formación doctoral en los graduados del programa del Doctorado en Ciencias de la Educación de Rudecolombia. Para atender a esta problemática se plantea un enfoque hermenéutico, un análisis desde la teoría fundamentada y como técnicas se realizan entrevistas a profundidad y grupos de enfoque. La población está constituida por los graduados del programa de Doctorado de Ciencias de la Educación Rudecolombia. Hasta el momento se ha avanzado en la indagación del impacto en una de las Universidades que ofrece el programa, encontrando que el impacto de la formación doctoral se expresa en: 1) aprender más, 2) una vocación, y 3) el compromiso con la comunidad.

### **Introducción**

Investigar el aporte que a nivel social y educativo ofrecen los graduados de programas de formación doctoral, permite determinar el impacto y alcance de los objetivos institucionales relacionados con el perfil del egresado, así como medir la calidad del trabajo

desarrollado por éstos, resultados que pueden manifestarse a través de la creación de indicadores de impacto e incidencia y se constituyen en herramientas para desarrollar políticas institucionales desde otras necesidades sociales que puedan identificarse, frente a la formación doctoral que ofrecen las instituciones (Aldana et al., 2008). Este proyecto de investigación atiende a la necesidad que tienen las instituciones de conocer el desempeño real de sus graduados, así como el impacto de estos en la sociedad. Así, resulta importante conocer el estado actual de los graduados del programa de Doctorado en Ciencias de la Educación para integrar estos resultados a los objetivos que le permitan mantenerse como un programa de alta calidad. Es sobre la base de esa visión de interacción con la sociedad que se formula el proyecto, en tanto tal asunto obliga a pensar en la responsabilidad social que tienen los graduados y en la constante evaluación que la Universidad debe hacer, para retroalimentar y repensar sus programas académicos y dar cuenta a la sociedad de los aportes prácticos y teóricos de sus doctores.

En este sentido, el objetivo general que se propone el proyecto es comprender el impacto académico y social de la formación doctoral en los graduados del programa del doctorado en ciencias de la educación RUDECOLOMBIA. Como objetivos específicos se tienen:

1. Caracterizar las áreas de especialización y las trayectorias profesionales de los graduados, con el fin de comprender su influencia en distintos aspectos del sistema educativo.
2. Identificar las contribuciones de los graduados del programa a la investigación y desarrollo educativo en Colombia.
3. Describir el aporte de los graduados en la formulación de políticas educativas y en la mejora continua de la calidad educativa en el país.

### **Metodología**

Para poder dar respuesta a la pregunta de investigación se plantea un enfoque hermenéutico, un análisis desde la teoría fundamentada (Corbin y Strauss, 2015) y como técnicas entrevistas a profundidad y grupos de enfoque. El cual se desarrollará en tres fases que se corresponden con los tres objetivos específicos. En la primera fase se proponen como actividades divulgar el proyecto en los programas académicos, contexto del estudio para

conformar la población de graduados que se tomará como muestra; aplicar la encuesta de caracterización; análisis de la encuesta de caracterización para la selección de participantes; y emplear técnicas estadísticas para cuantificar el impacto académico y profesional de los graduados, como tasas de publicación, participación en proyectos educativos, entre otros.

En la segunda fase se convoca a los participantes para el desarrollo de las entrevistas y el grupo de enfoque; se realizan las entrevistas semiestructuradas con los graduados seleccionados; se recogen y analiza el contenido preliminar del resultado de las entrevistas; y se realiza el grupo enfoque con los graduados seleccionados.

En la tercera fase se revisan los documentos institucionales, publicaciones académicas y políticas educativas para identificar evidencia del impacto de los graduados a nivel nacional; se analizan los perfiles digitales de los graduados; y se analiza el contenido de entrevistas, grupo de enfoque y documentos.

### Avances

La investigación se ha avanzado con el desarrollo de seguimiento a los graduados de una de las nueve Universidades que ofrece el Programa de Doctorado en red. En esta se encontró que el impacto de la formación doctoral se da en la identidad como investigador del graduado y en su propósito de continuar investigando, dado por una vocación y su compromiso con la comunidad. Esta formación le permite al Doctor en Ciencias de la Educación descubrirse a si mismo en su rol.

### Referencias Bibliográficas

Aldana, G. de, Morales, F., Aldana, J., Sabogal, F., & Ospina, A. (2008). Seguimiento a egresados: Su importancia para las instituciones de educación superior. *Teoría y Praxis Investigativa*, 3(2), 61–65.\*

Corbin, J., & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (4th ed.). Sage Publications.

León-Aristizábal, M. (2020). *Impacto social de los programas de doctorado de las universidades latinoamericanas* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. Universidad Complutense de Madrid.



## **Formación De Lectores Críticos En La Escuela. Una Aproximación A Sus Perspectivas, Objetivos Y Prácticas.**

*Alba Lucila Gallo Duarte*

### **Resumen.**

Esta propuesta de investigación sostiene que la formación de lectores críticos es una aproximación cercana y favorable hacia los objetivos de política educativa nacional y regional. Se describen aspectos metodológicos para la ejecución de una *revisión sistemática exploratoria* con miras a la construcción del estado del arte de una investigación doctoral. Se insiste en la vigencia de la investigación sobre la formación de lectores críticos en la escuela como objeto de investigación y en la necesidad de determinar los modos particulares como esta se materializa en los contextos educativos actuales.

Palabras Claves: Formación de lectores críticos; política educativa; educación básica.

### **Introducción**

La lectura ha sido, probablemente, uno de los asuntos más importantes de la agenda educativa de Latinoamérica en los últimos años. Organizaciones internacionales como el CERLALC y la OEI vienen impulsando la revisión de los planes y políticas de lectura en los países de Iberoamérica y destacan los avances de los gobiernos de la región en la valoración de la lectura como un dispositivo de acceso a la cultura letrada y la participación ciudadana (CERLALC, 2017). En concordancia con los acuerdos internacionales, Colombia, desde su marco legislativo, ha formulado planes y políticas nacionales, como LEOBE, en la que se declaran avances en alfabetización y escolaridad a nivel nacional, pero se alerta sobre la desmejora en los resultados de lectura en las pruebas SABER y PISA. (MEN-CERLALC, 2021).

De la mano de los planes nacionales de lectura, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) regula los planes curriculares y su ejecución en los Establecimientos Educativos (EE); además, evalúa la calidad de la educación en el país a través de la prueba SABER que aplica el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). Es sabido que las pruebas estandarizadas ofrecen poca información sobre las realidades locales de los EE y los factores que inciden en el desempeño de sus estudiantes en materia de lectura. Frente a

este aspecto, en el documento LEOBE, en el apartado de evaluación y seguimiento, se menciona que se contará con mecanismos de *obtención de información en territorio*; por ello, es clave y urgente preguntarse desde los EE con qué información podríamos alimentar, controvertir o problematizar las mediciones y acciones de esta política nacional, en un escenario en el que se consultara al respecto, específicamente, a maestras y maestros del país. Desde el contexto escolar una forma apropiada para abordar la lectura en concordancia con los objetivos de política educativa nacional y regional surge desde la *formación de lectores críticos*. Tanto *formación* como la *lectura crítica* son conceptos de larga tradición<sup>[2]</sup>, la vigencia de su estudio está dada, no sólo por hacer parte de las agendas de política educativa regionales y nacionales; sino porque en nuestra sociedad actual se requieren lectores críticos que tengan la capacidad de detectar los sesgos ideológicos de los discursos cotidianos (políticos, religiosos, económicos, mediáticos, etc.) disminuyendo su vulnerabilidad a los engaños, totalitarismos y fanatismos que llevan implícitos.

Investigaciones recientes permiten identificar que la *formación de lectores críticos* sigue vigente en la agenda pedagógica e investigativa. Sin embargo, esta se encuentra matizada con otros conceptos o enfocada hacia otros objetivos de formación paralelos (Arango, 2024; Cifuentes, 2023; García, 2023; Farfán 2023; Farfán y Gutiérrez, 2022; Garay, 2019). Por ello, y para desentrañar cómo la escuela favorece desde sus prácticas y usos de la lectura la formación de este tipo de lectores, se propone una revisión documental, a partir de una revisión sistemática exploratoria. A continuación, se presentan algunas particularidades de este ejercicio.

### Diseño Metodológico

Para la construcción del estado del arte de la investigación doctoral *Formación de lectores críticos en el marco de los proyectos institucionales (PILEO)*. Un acercamiento desde la pedagogía por proyectos, desarrollada en el programa de Doctorado en ciencias de la educación de la Universidad del Quindío, se ha elaborado un protocolo de búsqueda con el fin de hacer una revisión sistemática exploratoria, en los términos definidos por Manchado y otros (2009). En este tipo de revisiones documentales se aplican, por lo menos tres fases de investigación: una, para el diseño del protocolo de búsqueda; otra, para la selección preliminar de los documentos pertinentes según el protocolo con ayuda de la lectura del título,

resumen, palabras clave y, en algunos casos, la introducción del documento; y otra, para establecer correlaciones y formular categorías de análisis a partir de la lectura completa de los documentos preseleccionados.

La revisión se propone identificar las perspectivas, objetivos y prácticas asociadas a la formación de lectores críticos en la escuela; por ello, en el protocolo se han incluido variables bibliométricas y variables de interés sobre el contenido que dan razón de las relaciones entre la formación de lectores críticos y su materialización en la escuela con prácticas y usos concretos de la lectura (ver Figura 1). Los criterios de la revisión se establecieron sin restricción de área geográfica, del idioma español o inglés, con el fin de obtener información de países de otros continentes con realidades educativas diferentes a la latinoamericana. Como criterios de inclusión se estableció que las investigaciones debían haberse desarrollado en el nivel educativo de básica y media o como parte de un programa de formación docente. Además, trabajos de tesis de posgrado, artículos de revista o informes técnicos con resultados de investigación de los últimos 5 años. Entre los criterios de exclusión se determinó que no se considerarían investigaciones de educación superior ni reflexiones teóricas.

### **Resultados Esperados**

Una vez se apliquen los términos de la búsqueda establecidos en el protocolo en los diferentes buscadores o en repositorios universitarios, se espera obtener una muestra significativa de documentos que permita alimentar la base de datos para consolidar el estado del arte de la investigación doctoral y de tal modo acercarse de manera reflexiva e informada a las preguntas de investigación y aproximaciones teóricas y prácticas recientes sobre el objeto de estudio.

Por otro lado, se espera dejar disponible para la comunidad académica interesada en los asuntos de lectura, un material de referencia para guiar sus reflexiones o análisis como parte de la práctica pedagógica (maestros en ejercicio) o de la práctica investigativa. El interés se centra en poder direccionar las discusiones desde las perspectivas aquí planteadas ya sea para apoyarlas o para refutarlas y de ese modo avanzar en la construcción del saber pedagógico sobre la formación de lectores críticos en la escuela.

### Referencias Bibliográficas.

- Arango, L. (2024). *Posicionamiento crítico de los estudiantes frente a los textos leídos en el grado tercero de la Institución Educativa Cupiagua del municipio de Aguazul Casanare* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Cassany, D. (2003). Aproximaciones a la lectura crítica: teoría, ejemplos y reflexiones. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa del Instituto Universitario de Ciencias de la Educación*, (32), 113–132.
- CERLALC. (2017). *Planes nacionales de lectura en Iberoamérica 2017: Objetivos, logros y dificultades*.
- Cifuentes, J. (2023). *La literatura en las prácticas de aula: Una experiencia sobre la estética del gusto en la formación de lectores en el colegio Villa Rica IED* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].
- Farfán, C. (2023). *Didáctica de la lectura en las asignaturas: Resignificación de la comprensión crítica en educación media* [Tesis doctoral, Universidad de La Salle].
- Farfán, C., & Gutiérrez-Ríos, M. (2022). Enseñar a leer en las asignaturas: Revisión sistemática de la comprensión crítica en la educación media colombiana. *Traslaciones. Revista Latinoamericana de Lectura y Escritura*, 9(18), 146–167.
- Garay, L. (2019). Formación de lectores “críticos” a través de los Planes Lectores (PL) y Proyectos Institucionales de Lectura, Escritura y Oralidad (PILEO): Estado del arte. *Revista Educación las Américas*, 9, 68–80.
- García, M. (2023). *Historias de lectores y no lectores en México: Un estudio fenomenológico* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Nuevo León].
- Jurado, F. (2008). La formación de lectores críticos desde el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 89–105.
- Manchado, R., Tamames, S., López, M., Mohedano, L., D’Agostino, M., & Veiga de Cabo, J. (2009). Revisiones sistemáticas exploratorias. *Medicina y Seguridad del Trabajo*, 55(216), 12–19.
- MEN-CERLALC. (2021). *Fundamentos de la Política Nacional de Lectura, Escritura, Oralidad y Bibliotecas Escolares*.
- Runge, A., & Garcés, J. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: Repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Guillermo de Ockham*, 9(2), 13–25.

Vásquez, F. (2014). Repensar la lectura y la lectura crítica. En R. Páez & G. Rondón (Eds.), *La lectura crítica: Propuestas para el aula derivadas de proyectos de investigación educativa* (pp. xx–xx). Editorial Kimpres.

Zambrano, C. (2014). De la formación clásica a la formación contemporánea. En *Miradas contemporáneas en educación: Algunos puntos clave para el debate*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

## **Conciencia Fonológica Desde Una Perspectiva Multidisciplinar: Revisión Sistemática Según Las Directrices Prisma 2020**

Luz Angélica López González<sup>II</sup>

luz.lopez4@ucm.edu.co

### **Resumen**

El propósito de esta revisión sistemática es analizar cómo diversas disciplinas abordan la conciencia fonológica (CF) en la educación inicial, reconociendo su importancia para la alfabetización temprana. A través del análisis de 54 estudios, seleccionados mediante una metodología rigurosa, se destaca la evolución hacia un enfoque interdisciplinario que integra conocimientos de neuroeducación, lingüística, psicología, pedagogía y TIC. Las conclusiones subrayan la necesidad de intervenciones tempranas y adaptativas, así como la importancia de un diseño curricular que apoye a los docentes en su implementación. Finalmente, se enfatiza el papel crucial de las políticas educativas en respaldar estas intervenciones y en promover la investigación continua para mejorar las prácticas educativas en la educación inicial.

Palabras Claves: Conciencia fonológica; educación inicial; revisión sistemática; intervención temprana.

### **Introducción**

Investigaciones han demostrado que una sólida conciencia fonológica en la educación inicial influye positivamente en la comprensión lectora y las habilidades ortográficas en etapas posteriores al desarrollo educativo. (Castro y Barrera, 2019), (Wang, et al,2021), (Ramírez, et al 2023), además está vinculada con el éxito

académico en general, ya que su desarrollo temprano puede predecir el rendimiento en la lectura y otras áreas académicas (Florez,2019), (Quiñonez y Millán, 2023).

Dada la significativa relevancia de la conciencia fonológica (CF) para la educación inicial, se realizó una revisión sistemática de literatura según las directrices PRISMA 2020, que pretendió examinar cómo diversas disciplinas como la neuroeducación, la lingüística, la pedagogía, la psicología y las TIC abordan este criterio. Se plantearon las siguientes preguntas de investigación para guiar este estudio: ¿Cómo ha evolucionado el concepto de conciencia fonológica en la educación inicial desde una perspectiva científica? ¿Existen áreas inexploradas o vacíos significativos en la investigación sobre conciencia fonológica en educación inicial? se encontraron varios hallazgos que ayudan a responder las anteriores cuestiones, con investigaciones de autores a nivel nacional e internacional.

### **Diseño Metodológico**

La metodología se estructuró en dos fases: en la primera, los datos se organizaron en Excel, clasificando las publicaciones según su disciplina y diferenciando entre nacionales e internacionales para facilitar la comparación. En la segunda fase, la información fue consolidada en un archivo llamado “análisis final”, donde se resumieron las tendencias y vacíos de cada disciplina en relación con la conciencia fonológica en educación inicial, con el fin de responder a las preguntas iniciales. El proceso de búsqueda y selección se realizó en bases de datos como Scopus, Dialnet, Redalyc y Google Scholar, bajo ecuaciones de búsqueda o palabras claves con operadores boléanos, aplicando criterios de inclusión y exclusión rigurosos. Finalmente, se sistematizaron 54 estudios, de los cuales se evaluó la calidad utilizando una lista de control adaptada para verificación del riesgo de sesgo.

### **Resultados Y Discusión**

En neurociencia, autores como Christoforou et al. (2022) y Coch (2023) enfatizan la importancia de la neuroplasticidad y el procesamiento fonológico, mostrando cómo las técnicas de neuroimagen pueden revelar diferencias neurobiológicas en niños con dislexia, lo que a su vez puede informar prácticas pedagógicas más personalizadas. En psicología, Suárez et al. (2019) destaca el impacto de la estimulación temprana en la CF, mientras que Zugarramurdi et al. (2023) cuestionan su predominio como predictor de éxito lector,



sugiriendo que el conocimiento alfabético podría tener un papel más determinante. Este diálogo refleja una tensión en cuanto a qué habilidades deben priorizarse en las intervenciones educativas.

Por otro lado, en el ámbito de la lingüística, estudios como los de Larroca (2023) y Villafuerte et al. (2021) coinciden en que la CF es fundamental para la alfabetización, pero Canales (2021) introduce una perspectiva crítica sobre cómo los factores socioambientales pueden influir en su desarrollo. En pedagogía, Flórez (2019) subraya la importancia de integrar la CF en los currículos escolares, mientras que Sánchez y Requena (2018) muestran cómo intervenciones específicas, pueden mejorar significativamente las habilidades lectoras en niños de entornos menos privilegiados. Finalmente, en el ámbito de las TIC, Martínez et al. (2023) y Romero et al. (2023) resaltan el potencial de las herramientas digitales para fortalecer la CF, aunque también señalan la necesidad de estudios comparativos entre métodos tradicionales y digitales. Este cruce de perspectivas y tensiones entre los autores subraya la complejidad de desarrollar intervenciones efectivas en CF, y la necesidad de un enfoque interdisciplinario que responda a los diversos contextos educativos.

## **Conclusiones**

Las conclusiones de la investigación destacan la consistencia en la relevancia de la conciencia fonológica (CF) como un predictor crucial del éxito en la alfabetización temprana. A lo largo de los años, aunque el concepto de CF ha permanecido constante, los métodos y enfoques para desarrollarla y evaluarla han evolucionado significativamente. Esta evolución ha resultado en una convergencia interdisciplinaria que combina la lingüística, psicología, pedagogía, neurociencia y tecnología educativa, enriqueciendo las prácticas educativas con intervenciones más efectivas. La investigación resalta el consenso sobre la importancia de las intervenciones tempranas en CF para establecer una base sólida en la alfabetización y mejorar el rendimiento académico de los estudiantes a largo plazo.

Además, se subraya la necesidad de un enfoque multidisciplinario que permita una comprensión más integradora de la CF, destacando la importancia de intervenciones adaptativas y culturalmente sensibles. Se identifican áreas donde la investigación es aún insuficiente, como la necesidad de un diseño curricular que guíe a los docentes en su implementación en el aula. En conclusión, se enfatiza la importancia de respaldar estas

intervenciones con políticas educativas que fomenten la investigación continua y la formación docente, asegurando que los avances en la comprensión de la CF se traduzcan en mejoras tangibles en la educación inicial. Los hallazgos llaman a una acción sostenida y colaborativa para abordar las lagunas existentes y optimizar las prácticas educativas.

### Referencias Bibliográficas

- Canales Jara, Y. (2021). Efecto de variables socioambientales sobre habilidades de conciencia fonológica en nivel inicial. *Anales de Lingüística*, 6, 189–216. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/analeslinguistica>
- Castro, D. A. S., & Barrera, S. D. (2019). The contribution of emergent literacy skills for early reading and writing achievement. *Trends in Psychology / Temas em Psicologia*, 27(2), 509–522. <https://doi.org/10.9788/TP2019.2-15>
- Christoforou, C., Papadopoulos, T. C., & Theodorou, M. (2022). Machine learning approach for studying the neural underpinnings of dyslexia on a phonological awareness task. *The International FLAIRS Conference Proceedings*, 35. <https://doi.org/10.32473/flairs.v35i.130576>
- Coch, D. (2023). Construyendo un cerebro que pueda leer. Parte 1: Sonido y vista. *Journal of Neuroeducation*, 3(2), 15–23. <https://doi.org/10.1344/joned.v3i2.41555>
- Flórez Trochez, S. L. (2019). Desarrollo del conocimiento fonológico en niños de 5 años de escuelas públicas del sector rural en Colombia. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 21, 99–116. <https://doi.org/10.17561/reid.n21.7>
- Larroca Saavedra, H. D. (2023). Componente semántico en niños de edad preescolar con dificultad de lenguaje en las escuelas del Perú. *Telos*, 25(1), 137–149.
- Martínez-Figueira, M.-E., Borda-Valderrama, J., Montes-Betancourt, M., & Falla-Ortiz, J. (2023). ICT in the development of phonological awareness: A critical literature review. *Digital Education Review*, 44, 125–132. <https://doi.org/10.1344/der.2023.44.125-132>
- Quiñónez, Y., & Millán, F. (2023). Phonological awareness in the development of reading and writing processes in early school age. *Revista de Educación & Pensamiento*, 28(30), 17–20. <http://educacionypensamiento.colegiohispano.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/160>
- Ramírez Santana, G. M., Acosta Rodríguez, V. M., Hernández Expósito, S., & Delgado Cruz, A. (2023). Intervención en lectura temprana en alumnado con trastorno del desarrollo del lenguaje. *Revista Signos. Estudios de Lingüística*, 56(112), 306–324. <https://revistasignos.cl/index.php/signos/article/view/727/686>

Romero, A., Garay, U., & Tejada, E. (2023). Efficacy of Berni: A software for preschoolers at risk of dyslexia. *International Journal of Child-Computer Interaction*, 38, 100411. <https://doi.org/10.1016/j.ijcci.2023.100411>

Sánchez Pinzón, A., & Requena Cabral, G. (2018). Jugando con los sonidos: Una intervención específica en conciencia fonológica. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 9(1), 45–61. <https://doi.org/10.17162/rmi.v3i1.1113>

Suárez-Yepes, N., Sourdis, M., Lewis Harb, S., & De los Reyes Aragón, C. (2019). Efecto de un programa de estimulación de la sensibilidad a la rima y a la segmentación en niños de nivel de guardería. *Psicogente*, 22(42), 1–19. <https://doi.org/10.17081/psico.22.42.3508>

Villafuerte Palomino, T., Arbieta Mamani, O., Pozo Enciso, R. S., Villafuerte Palomino, S., Pílares Estrada, N. M., & Juro Llamocca, M. Á. (2021). Phonological awareness and initial reading in preschool children of educational institutions peripheral of Abancay. *Journal of Southwest Jiaotong University*, 56(2). <https://doi.org/10.35741/issn.0258-2724.56.2.12>

Wang, J., Pines, J., Joanisse, M., & Booth, J. R. (2021). Reciprocal relations between reading skill and the neural basis of phonological awareness in 7- to 9-year-old children. *NeuroImage*, 236, 118083. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2021.118083>

Zugaramurdi, C., Fernández, L., Lallier, M., Valle-Lisboa, J. C., & Carreiras, M. (2023). Beyond phonological awareness: The predictive power of letter knowledge in early reading acquisition. *Journal of Research in Reading*, 46(1), 45–63. <https://doi.org/10.1037/dev0001341>

## **Representaciones Sociales Del inglés Como Lengua Extranjera En Estudiantes De Educación Superior: Un Estudio De Creencias Y Anclajes**

Deisy Lorena Imbajoa Diaz

### **Resumen**

El presente artículo es producto de una propuesta de investigación doctoral que lleva como tema central las Representaciones Sociales del inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior. La enseñanza del inglés en Colombia, y particularmente en la región sur del país, ha sido un componente esencial en el desarrollo académico de los estudiantes de Educación Superior. En este contexto, es importante destacar que la Universidad de Nariño, al igual que otras instituciones, ha realizado esfuerzos significativos a lo largo de los años para proporcionar a los estudiantes las herramientas necesarias para enfrentar los desafíos de un mundo globalizado. Sin embargo, aún persisten dificultades en el aprendizaje del inglés, lo que ha generado una brecha en el dominio de este idioma. El propósito de este estudio es analizar las Representaciones Sociales del inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior, centrándose en creencias, anclajes y desafíos asociados con el aprendizaje de este idioma. Se emplea una metodología desde el paradigma emergente de las Representaciones Sociales, bajo un enfoque procesual. Se anticipa que los resultados podrían revelar cómo factores metodológicos y socioculturales impactan las creencias y anclajes de los estudiantes respecto al aprendizaje del inglés. Así mismo se espera que los hallazgos obtenidos no solo arrojen luz sobre los factores que influyen en el proceso de aprendizaje de este idioma sino también que puedan contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

Palabras Claves: anclajes; creencias; desafíos; inglés; Representaciones Sociales.

### **Introducción**

En el contexto actual de la educación superior, el aprendizaje de un segundo idioma, particularmente el inglés, ha adquirido una relevancia sin precedentes debido a la creciente globalización y la demanda sobre el conocimiento de una segunda lengua en el ámbito académico, profesional y social. En este sentido, las Instituciones de Educación Superior,

están comprometidas con la formación integral y de calidad de sus estudiantes, de ahí que se enfrenta al desafío de preparar a sus graduados para un mundo cada vez más interconectado y multicultural.

En consonancia con lo anterior, el presente estudio pretende analizar el proceso de configuración y relación de las Representaciones Sociales del inglés como lengua extranjera en estudiantes de educación superior, centrándose en creencias, anclajes y desafíos asociados con el aprendizaje de este idioma. Según Moscovici (1979), las Representaciones Sociales son construcciones cognitivas compartidas por un grupo social que influyen en las percepciones individuales y en las interacciones sociales, desempeñando un papel fundamental en la manera en que los estudiantes conciben, valoran y se relacionan con el inglés como segunda lengua (L2). Estos aspectos tienen un impacto considerable en su proceso de aprendizaje, tanto en el presente como en el futuro. Las Representaciones Sociales pueden influir en varios aspectos de la vida académica y profesional de los estudiantes, incluyendo su aceptación cultural, la consecución de oportunidades laborales, la elección de programas de posgrado y, en general, el valor que asignan a su proyecto de vida.

Esta investigación se enfoca en las creencias y anclajes vinculados al aprendizaje del inglés, considerando cómo estas Representaciones Sociales impactan el proceso de formación profesional de los estudiantes. Se llevará a cabo con estudiantes de pregrado de los programas de Derecho, Medicina y Diseño Gráfico de la Universidad de Nariño, con el objetivo de identificar las percepciones que emergen durante su proceso formativo. Se espera que los hallazgos obtenidos no solo arrojen luz sobre los factores que influyen en el proceso de aprendizaje del inglés, sino también que puedan contribuir al desarrollo de políticas y prácticas educativas que promuevan la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

Para orientar la presente investigación, se realizó una revisión de antecedentes que permitieron un acercamiento significativo al estudio de las Representaciones Sociales del inglés como segunda lengua. Además, las conclusiones de cada uno contribuyen a esclarecer la existencia de diferentes representaciones creadas a partir de aspectos sociales y culturales, que se relacionan con la percepción del idioma y su vinculación con aspectos identitarios.

### **La integración del inglés en la educación colombiana**

La enseñanza del inglés en Colombia ha sido influenciada desde sus primeros años por actores extranjeros que, a través de la religión y la educación, introdujeron este idioma en el país. Desde la fundación de instituciones religiosas y educativas en el siglo XIX, hasta la implementación de políticas educativas por líderes nacionales, el inglés fue incorporado progresivamente en el sistema educativo colombiano. Este proceso no sólo reflejó el interés por la modernización y globalización del país, sino también la influencia de modelos educativos extranjeros que dejaron una huella duradera en la formación académica de los colombianos. Durante el siglo XIX, la enseñanza del inglés en Colombia fue promovida principalmente por misioneros y educadores ingleses y norteamericanos. Desde la fundación de la Sociedad Bíblica Colombiana en 1825, que introdujo principios de educación protestante en Bogotá, hasta la creación de escuelas y colegios por misioneros presbiterianos en varias ciudades, como el Colegio Americano para Señoritas y Varones, el inglés comenzó a establecerse como parte del sistema educativo colombiano. Además, en 1820, el decreto N° 5 de Simón Bolívar incluyó el inglés en los planes de estudio, reflejando un esfuerzo por modernizar la educación en el país. A lo largo de este periodo, la influencia británica se manifestó también en la adopción de la caligrafía inglesa y en la enseñanza de idiomas modernos, destacando tanto el inglés como el francés en el currículo educativo (Gómez, 1971).

No obstante, Orjuela (2018) señala que no fue hasta 1940 cuando el inglés comenzó a adquirir mayor relevancia que el francés, ya que el impacto de la Segunda Guerra Mundial impulsó la implementación de un plan de estudios que incluía 6 años de educación en inglés.

Fue en este mismo año que en Colombia se establecieron centros binacionales con el propósito de "promover el intercambio cultural entre las naciones" (Orjuela, 2018, p.12). Estos centros no solo fomentaron el aprendizaje del idioma inglés, sino que también organizaron presentaciones culturales y talleres que reflejaban la diversidad de ambas culturas. Los centros binacionales tuvieron su origen en los colegios colombo-británicos fundados en el centro del país, así como también en Medellín y Cali, que tuvieron como representante el British Council que se estableció en Colombia en 1940. Posteriormente, a mediados del siglo XX, se creó el Colombo Americano, a través de la Comisión Fullbright en 1946, con el objetivo de fortalecer las relaciones con Estados Unidos.



Posterior a esto, la Alianza para el Progreso (APP) marcó un hito en la relación cultural y educativa entre Colombia y países anglosajones, especialmente Estados Unidos. Este acuerdo de cooperación, fundamentado en la teoría de la modernización, tuvo como objetivo "mejorar la vida de todos los habitantes del continente". En Colombia, la APP influyó notablemente en el ámbito educativo, impulsando inversiones, la creación de programas enfocados en el desarrollo agrícola para mejorar la vida rural y promoviendo una mayor cobertura educativa, lo que favoreció la alfabetización. Como señala Luque (1985), este acuerdo sentó las bases para una relación de cooperación entre Estados Unidos y América Latina, con un compromiso norteamericano de contribuir financieramente al desarrollo regional. Villareal (2015) añade que esta relación no solo ha influido en la economía colombiana, sino que también ha transformado la vida social, manifestándose aún más, en la imposición del inglés como lengua extranjera en el país como una opción que brinda mejores oportunidades de vida.

### **Impacto de globalización en los entes universitarios**

La relevancia del Centro Colombo americano de Bogotá, respaldado por la embajada de Estados Unidos, tenía como objetivo principal fortalecer las relaciones entre ambas naciones y promover el intercambio cultural. Este centro ofrecía una amplia gama de programas de inglés y cultura estadounidense, destacando especialmente el programa de Secretariado Bilingüe, dirigido a personas que trabajaban y asistían a clases posteriormente. En 1968, los cursos que se impartían incluían inglés para profesionales, composición en inglés, cursos intensivos de inglés y literatura hispanoamericana, entre otros. Su prestigio e innovación en la época llevaron a la creación de textos propios entre los años 60 y 90 (Tinta, 1968, citada en Orjuela, 2018).

Es importante destacar que el apoyo de la embajada norteamericana facilitó un importante intercambio cultural, permitiendo la llegada de docentes de habla inglesa a esta región hispanohablante, al tiempo que brindó a profesores colombianos la oportunidad de participar en programas de voluntariado en Estados Unidos como maestros de español. Con el tiempo, el respaldo del Colombo Americano se extendió, y otras universidades también comenzaron a incorporar docentes nativos de inglés, lo que contribuyó a la enseñanza del inglés con docentes nativos que proporcionaban mayor novedad en esta área de estudio.

Entre 1991 y 1996, varias universidades colombianas se integraron a un programa nacional que ofrecía apoyo profesional y recursos para la capacitación de maestros en inglés, en colaboración con organismos extranjeros. Aunque éste logró mejorar los programas de formación docente en las universidades, no cumplió con las expectativas en cuanto al desarrollo de los profesores. Sin embargo, sentó las bases para futuras transformaciones en las políticas de capacitación inicial de docentes. (British Council, 2015)

Por su parte, el inglés en la ciudad de Pasto (N), tiene sus orígenes en la Universidad de Nariño, la primera y única universidad pública de la región. Desde sus inicios, la institución reconoció la importancia del inglés como lengua extranjera para cumplir con sus objetivos misionales, lo que llevó a la implementación de cursos obligatorios de inglés para estudiantes de diversas carreras, como se establece en el Acuerdo No. 20 de 1960. A lo largo del tiempo, la formación en este idioma ha evolucionado en respuesta a las crecientes demandas educativas y laborales, desempeñando así un papel significativo en el fortalecimiento de las competencias lingüísticas de sus estudiantes.

### **Llegada del Bilingüismo**

Desde el campo lingüista se encuentra el estudio de conceptos como bilingüismo y bilingüe. A Partir de esto es importante determinar la diferencia conceptual entre los dos, teniendo claridad que están correlacionados y por lo tanto son coexistentes. El bilingüismo se centra en el manejo de dos lenguas que se aplican desde lo personal, lo académico o lo profesional. De acuerdo con Cabrera (2017) el bilingüismo tiene como base una realidad social dada en un conjunto, mientras que ser bilingüe “alude a lo particular de todo individuo que maneja dos códigos y las implicaciones que ello conlleva en el nivel emocional, lingüístico y neurobiológico” (p.24). Ahora bien, el hecho de ser bilingüe implica dos posibles relaciones, por una parte, el hecho de emplear dos idiomas en su contexto y por otro, quien domina dos idiomas.

En otras palabras, el bilingüismo se puede entender como la capacidad de una persona para comunicarse en dos idiomas de manera efectiva, lo que implica no solo el dominio de las estructuras gramaticales y el vocabulario de ambos, sino también una comprensión profunda de los contextos culturales en los que se utilizan. Desde una perspectiva teórica, el

bilingüismo se puede clasificar en diferentes tipos, “*coordinado, compuesto, subordinado* o incluso *activo y pasivo*, entre otros. (Cabrera, 2017. p.26).

El Plan Nacional de Bilingüismo en Colombia, implementado a partir de 2004, surge como una respuesta estratégica ante la necesidad de mejorar las competencias en inglés de la población colombiana, en un contexto cada vez más globalizado. Este plan tiene como objetivo principal fomentar el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, con el fin de preparar a los ciudadanos para enfrentar los retos del mercado laboral internacional y promover la comunicación intercultural. A través de una serie de políticas educativas, el plan busca no solo incrementar el número de hablantes competentes en inglés, sino también garantizar la calidad en la enseñanza de este idioma en todos los niveles educativos.

En 2012, el Plan Nacional de Bilingüismo (PNB) se transformó en el Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) para hacerlo más inclusivo, considerando que Colombia cuenta con más de 60 lenguas indígenas además del español, lo que significa que parte de la población ya es bilingüe (British Council, 2015, p.15). Actualmente, Colombia cuenta con el Programa Nacional de Inglés, que mantiene ciertas similitudes con relación a los anteriores, pero es más específico al con el idioma inglés y su proceso de enseñanza y aprendizaje en las diferentes regiones del país. A partir de esto, ya se comenzaron a tener en cuenta esas incongruencias entre el ideal y lo real en un contexto multicultural.

El Proyecto de Fortalecimiento al Desarrollo de Competencias en Lenguas Extranjeras (PFDCLE) tiene como iniciativa que “el 40% de los estudiantes de grado 11 estén en B1 y el 20% de los estudiantes universitarios y el 80% de los egresados estén en B2. También exige que todos los maestros estén en B1.” (British Council, 2015, p.16), Sin embargo, los resultados de las pruebas Saber 11 y Saber Pro demuestran resultados diferentes Estudiantes Universitarios

El perfil socioeconómico de los estudiantes en América Latina ha experimentado cambios significativos a lo largo del tiempo. La dinámica demográfica actual, que caracteriza a la nueva generación que accede a la educación superior en sus diferentes niveles y modalidades, requiere una comprensión profunda de las distintas realidades que conforman la vida de esta comunidad estudiantil. Estas realidades, que abarcan factores como la diversidad cultural y el estrato socioeconómico, demandan que las Instituciones de

Educación Superior (IES) adapten y actualicen sus metodologías, así como implementen los cambios necesarios para responder eficazmente a las demandas y necesidades de sus estudiantes.

El interés de los estudiantes universitarios por aprender inglés es un aspecto crucial en el proceso de adquisición de una lengua extranjera. Este interés se configura a partir de un conjunto de razones personales que llevan a los estudiantes a adoptar una actitud de empatía y motivación hacia el aprendizaje del idioma, permitiéndoles enfocarse y perseverar en la meta de aprenderlo (Martínez, 2019 citado en Álvarez y Rojas, 2021). Cada estudiante tiene sus propios motivos, ya sea por necesidad, aspiraciones profesionales o por gusto. Sin embargo, también es importante reconocer que muchos estudiantes no encuentran la motivación para aprender una lengua extranjera, lo que puede deberse a la falta de oportunidades de uso real, a percepciones de dificultad o a la falta de conexión entre el aprendizaje del idioma y sus objetivos personales o profesionales.

El inglés, más allá de ser una herramienta de comunicación global, se ha convertido en un fenómeno cultural y social que influye en las actitudes de los estudiantes universitarios. Las Representaciones Sociales del inglés como idioma extranjero permiten comprender cómo los estudiantes construyen su identidad y significados en torno a su aprendizaje, reflejando creencias, valores y expectativas. Estas representaciones no solo influyen en su motivación y disposición para aprender el idioma, sino que también revelan las formas en que la lengua inglesa es percibida como un símbolo de oportunidades, prestigio o, en algunos casos, como una imposición cultural.

En concordancia a lo anterior, abordar conceptos como creencia, actitud, Representaciones Colectivas y/o Sociales permitirá a la presente investigación un acercamiento a la forma como perciben los estudiantes la importancia de aprender un segundo idioma.

### **Aproximación al concepto de creencias y actitudes**

Las creencias son construcciones mentales que se desarrollan a partir de la experiencia y las interacciones sociales. Funcionan como marcos de referencia que las personas utilizan para interpretar el mundo que las rodea y para guiar sus comportamientos y decisiones. Desde una perspectiva teórica, las creencias están influenciadas por factores

socioculturales, cognitivos y emocionales, y se manifiestan en ideas y valores que los individuos consideran verdaderos. Estas creencias no siempre están basadas en hechos objetivos, sino que se conforman a través de experiencias previas, tradiciones, educación y la influencia del entorno, desempeñando un papel fundamental en la manera en que las personas interpretan y responden a situaciones de la vida cotidiana. La creencia abarca todas las cuestiones acerca de las cuales no disponemos de un conocimiento seguro, pero en las que confiamos lo suficiente como para actuar de acuerdo con ellas, y también cuestiones que ahora aceptamos como indudablemente verdaderas, como conocimiento, pero que pueden ser cuestionadas en el futuro. (Dewey, 1984, p. 24).

Teniendo en cuenta lo anterior, las creencias desempeñan un papel crucial en la forma en que los estudiantes universitarios perciben y se relacionan con el inglés como lengua extranjera. Estas creencias, que se forman a partir de experiencias previas, interacciones sociales y la cultura educativa, influyen en la motivación y la actitud hacia el aprendizaje del idioma. Al explorar las Representaciones Sociales del inglés en este contexto, es esencial considerar cómo las creencias epistemológicas de los estudiantes pueden moldear su percepción sobre la utilidad del inglés, su propio potencial para aprenderlo y su confianza en las habilidades lingüísticas.

Las creencias, entendidas como representaciones individuales y colectivas que surgen de experiencias y contextos sociales, influyen en la manera en que los estudiantes interpretan y valoran el aprendizaje del idioma. Por otro lado, las actitudes se refieren a las predisposiciones emocionales y evaluativas hacia un objeto o fenómeno, en este caso, el inglés. Estas actitudes están moldeadas por las creencias y a su vez pueden reforzar o desafiar esas creencias. En el contexto de este estudio, explorar cómo las creencias sobre el inglés se entrelazan con las actitudes de los estudiantes puede proporcionar una comprensión más profunda de las Representaciones Sociales que tienen de la lengua, así como de las motivaciones y desafíos que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

### **De las creencias a las representaciones**

Wagner y Flores (2010) definen la representación como un "constructo teórico" que describe un estado mental o proceso social, permitiendo identificar y evaluar tanto objetos físicos como ideales (p.144). Jodelet (1984) complementa esta visión al señalar que la

representación implica crear un equivalente mediado por una figura, a través de la cual emerge su contenido. Desde una perspectiva semiótica, Saussure (1995) y Hall (1997) subrayan que la representación es un proceso de producción de sentido que conecta conceptos con el lenguaje, facilitando la referencia tanto al mundo real como al imaginario (p.4). En el contexto de los estudiantes, la palabra "inglés" no solo actúa como un signo lingüístico para referirse a un idioma extranjero, sino que también se asocia con imaginarios sobre su relevancia en sus proyectos de vida.

Serge Moscovici (1961) define las Representaciones Sociales como un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones que surgen de la vida cotidiana, se comparten socialmente y son adoptadas por la mayoría de los miembros de una comunidad. Estas representaciones no sólo describen y explican la realidad social, sino que también la construyen y organizan, permitiendo a los individuos comunicarse, interpretar su entorno y actuar en el mundo que los rodea. En este sentido, Moscovici distingue dos procesos clave en la formación de las Representaciones Sociales: la objetivación y el anclaje. La objetivación permite que un objeto de representación se vuelve concreto y tangible. En otras palabras, una representación se convierte en objetiva cuando una idea abstracta, como la noción de la palabra "inglés", se manifiesta de forma real a través de una bandera estadounidense. Este proceso de objetivación transforma un esquema conceptual en algo que puede ser percibido físicamente, creando una imagen que tiene una correspondencia material en el mundo. Así, las representaciones no solo existen en el ámbito de las ideas, sino que también encuentran su expresión en realidades palpables, enriqueciendo la comprensión de conceptos abstractos a través de su materialización.

El segundo, es el proceso de anclaje por medio del que se asignan nombres a los objetos, generando un sistema de categorías. Es decir, es "un enraizamiento de la representación en el ámbito social" (Ramírez, 2018, p.51). El anclaje facilita la integración de un objeto de representación nuevo dentro de un esquema preexistente, permitiendo así que se convierta en parte de la vida cotidiana y se traduzca en un conocimiento práctico. A través de este proceso, el objeto se establece en los contextos sociales y se vuelve relevante en las interacciones comunicativas. De esta manera, el anclaje no solo ayuda a que la novedad sea más comprensible, sino que también asegura su presencia y uso en la vida diaria de las personas. De acuerdo a lo anterior, un ejemplo de objetivación sería:



En el contexto universitario, específicamente en la enseñanza del inglés, los centros de idiomas promueven espacios de intercambio cultural mediante programas en el extranjero. En este sentido, se propone un campamento de intercambio estudiantil con una institución en un país de habla inglesa. Este programa brinda a los estudiantes la oportunidad de vivir durante tres meses en el extranjero, donde pueden practicar el idioma y sumergirse en la cultura local. El campamento representa una forma de objetivación, ya que transforma el concepto abstracto de "aprender inglés" en una experiencia concreta que los estudiantes pueden experimentar y visualizar.

Ahora, en el mismo contexto, los estudiantes que participan en el campamento de intercambio también comienzan a formar un grupo de apoyo en la universidad, donde se reúnen regularmente para compartir sus experiencias, practicar inglés y discutir temas culturales que serán necesarios en el momento de inmersión. Este grupo de apoyo actúa como un anclaje puesto que el conocimiento y las experiencias adquiridas de ex participantes se integran a la vida de los nuevos, llegando a ser importante en su vida cotidiana, en la relación con sus estudios y relaciones sociales. Así, la práctica del inglés se convierte en parte de su rutina, reforzando su aprendizaje y su conexión con el idioma.

Teniendo en cuenta lo anterior, la objetivación se refiere a la creación de una experiencia tangible (el campamento de intercambio), mientras que el anclaje implica la incorporación de esa experiencia en la vida diaria de los estudiantes (el grupo de apoyo).

### **Representaciones en Educación Superior**

En el contexto de la educación y el aprendizaje de lenguas, las Representaciones Sociales juegan un papel crucial, ya que influyen en las percepciones y actitudes de los estudiantes hacia el idioma, y en cómo interpretan su relevancia en su vida personal y profesional. Según Moscovici (1984), estas representaciones actúan como guías que orientan el comportamiento y las prácticas educativas, reflejando no solo el conocimiento objetivo del idioma, sino también las creencias, valores y expectativas compartidas dentro de una comunidad educativa. Desde una visión general y bajo investigaciones como las de Quintero (2018) el idioma inglés puede ser visto desde dos perspectivas. El primero de ellos, de carácter negativo, como una obligación para optar el título profesional y el segundo como una oportunidad de potenciar experiencias y conocimientos que, en algunos casos, confiere

intelectualidad o superioridad al estudiante. Cabe resaltar que si bien el aprendizaje del idioma inglés permite desarrollar y mantener campos de comunicación entre diferentes comunidades, no solo a nivel personal sino también profesional, se debe considerar que “la hegemonía actual del inglés se transformará en monopolio y será irrevocable en los campos cruciales de la producción, la ciencia y comunicación internacional, como afirman algunos” (Crystal 1997 citado en Hamel 2005, p.3), de acuerdo a lo anterior, se estaría creando brechas sociales con posibles perjuicios.

### **Diseño Metodológico**

La investigación toma una postura metodológica en concordancia con la naturaleza del problema de estudio. Lo anterior guiado bajo las Representaciones Sociales en los estudiantes de Educación Superior, con el fin de conocer su rol en el aprendizaje de una segunda lengua.

Para el desarrollo de esta investigación, se utilizará un diseño de investigación cualitativa, que permite una comprensión profunda de las experiencias, percepciones y actitudes de los participantes. Desde la perspectiva de la sociología, el estudio de las Representaciones Sociales se enmarca dentro de la tradición teórica que busca comprender cómo los individuos construyen significado y realidad en el contexto de la vida social. En este sentido, las Representaciones Sociales son concebidas como construcciones colectivas que reflejan las estructuras, relaciones y dinámicas sociales subyacentes. Para abordar esta complejidad, la investigación parte de la escuela sociológica

La presente investigación adopta la teoría de las Representaciones Sociales como metodología emergente, inspirándose en la tesis de Moscovici (1979). Esto permite un análisis profundo del objeto de estudio, las Representaciones Sociales del inglés como lengua extranjera en los estudiantes de Educación Superior, gracias a la interdisciplinariedad de la teoría de las Representaciones Sociales (Rateau, Moliner, Guimelli y Abric, 2011 citado en Ramírez, 2022), diversos enfoques y disciplinas la han integrado, lo que facilita la aplicación de métodos tanto cualitativos como cuantitativos.

En el proceso de aprendizaje del inglés como L2, las Representaciones Sociales desempeñan un papel fundamental en el comportamiento y en los tipos de comunicación que se desarrollan entre los estudiantes (Castelotti y Moore, 2002). A través de la comunicación,

estas representaciones construyen y reconstruyen la realidad, moldeando el entorno educativo y social.

Como enfoque metodológico se adoptará el enfoque procesual que sigue los planteamientos originales de Moscovici (1979) y adopta una postura construccionista del conocimiento, atendiendo a los procesos sociohistóricos que generan estas representaciones. Este enfoque resulta especialmente relevante para el estudio del pensamiento de sentido común relacionado con el inglés y recurre a referentes de diversas disciplinas como la psicología social, las ciencias sociales, la filosofía, la lingüística, la historia, la sociología y la antropología. De acuerdo con Moscovici y Jodelet, las Representaciones Sociales deben ser analizadas en relación con los procesos de la dinámica social y psíquica, ya que están influidas tanto por procesos cognitivos individuales como por procesos de interacción social. Así, el enfoque procesual permite comprender cómo los estudiantes universitarios construyen y elaboran sus representaciones del inglés a través de la influencia de factores individuales y contextuales, considerando que los procesos y contenidos del pensamiento social están interconectados y que, al igual que en la antropología y el psicoanálisis, los mecanismos y contenidos se retroalimentan mutuamente. (Cuevas, Mireles, 2016)

El enfoque cualitativo adoptado en esta investigación, basado en la teoría de las Representaciones Sociales y en un enfoque procesual, permitirá una comprensión profunda del fenómeno en estudio. Para ello, se emplearán diversas técnicas de recolección de información, incluyendo el análisis documental, entrevistas y grupos focales. Estas herramientas facilitarán la recopilación de datos ricos y significativos que reflejen las percepciones y experiencias de los participantes. La muestra estará compuesta por estudiantes de la Universidad de Nariño que cursan los programas de Derecho, Diseño Gráfico y Medicina, lo que proporcionará una perspectiva diversa sobre las Representaciones Sociales del inglés en este contexto académico.

### **Resultados Esperados**

Se anticipa que la investigación revele una variedad de creencias predominantes entre los estudiantes de educación superior respecto al inglés como lengua extranjera. Es probable que se identifiquen tanto creencias positivas, que ven el aprendizaje del inglés como una herramienta valiosa para el desarrollo profesional y personal, como creencias negativas,

donde el idioma se percibe como una obligación sin relevancia significativa para sus futuros profesionales o como una barrera difícil de superar. Además, se espera describir cómo los anclajes culturales influyen en estas creencias, reflejando el impacto de la cultura local y las experiencias previas con el idioma en la percepción del inglés. Las diferencias en las percepciones entre facultades también son un resultado esperado, ya que es probable que las disciplinas como Derecho, Medicina y Diseño Gráfico muestran variaciones en la valoración del inglés según la naturaleza de su formación académica. La investigación debería identificar factores clave que afectan el proceso de aprendizaje, incluyendo motivaciones y actitudes individuales, así como desafíos y barreras percibidas en el proceso de adquisición del idioma. Finalmente, se anticipa que los resultados proporcionan recomendaciones para desarrollar estrategias didácticas y políticas educativas adaptadas a las necesidades y expectativas de los estudiantes, con el fin de mejorar la efectividad del aprendizaje del inglés en el contexto universitario.

### Referencias Bibliográficas

Acuerdo No. 20, 1 de marzo (1960). *Acuerdos del Consejo Directivo de la Universidad de Nariño. Libro 1, 1958–1962*. Archivo General de la Universidad de Nariño.

Álvarez, J., & Rojas, J. (2021). La motivación intrínseca y extrínseca en el aprendizaje del idioma inglés: un estudio de caso en estudiantes universitarios de la ciudad de Medellín. *Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 13(5).

British Council. (2015). *El inglés en Colombia: Estudio de políticas, percepciones y factores influyentes*.

Cabrera, I. (2017). Dominar dos idiomas vs. bilingüismo: Definiendo un bilingüismo inclusivo y operativo. *Revista Complutense de Estudios Franceses*, 32(1). Ediciones Complutenses.

Cuevas, Y., & Mireles, O. (2016). Representaciones sociales en la investigación educativa: Estado de la cuestión, producción, referentes y metodología. *Perfiles Educativos*, 38(53), 65–83.

Dewey, J. (1984). *The philosophy of John Dewey*. University of Chicago Press.

Durkheim, É. (1992). *Las formas elementales de la vida religiosa: El sistema totémico en Australia*.

Durkheim, É. (2000). *Sociología y filosofía*. Miño y Dávila Editores.

Gómez, G. A. (1971). *La enseñanza del inglés en Colombia: Su historia y sus métodos*. Bogotá.

Guerrero, C. (2008). Bilingual Colombia: What does it mean to be bilingual within the framework of the National Plan of Bilingualism? *BDIGITAL Portal de Revistas UNAL*.

Hamel, R. (2005). *El español en el campo de las ciencias: Propuestas para una política del lenguaje*. Congreso Internacional sobre Lenguas Neolatinas en la Comunicación Especializada, México. <http://hamel.com.mx/Archivos-PDF/Work%20in%20Progress/2005%20El%20Español%20como%20lengua%20de%20las%20ciencias.pdf>

Jodelet, D. (1984). La representación social: Fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici, *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Paidós.

Jodelet, D. (2003). *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France.

Luque, E. (1985). La Alianza para el Progreso: Su marco histórico y sus principios. *UNIC.HUM*, 14(24).

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul.

Moscovici, S. (1984). *La psychanalyse, son image et son public*. Presses Universitaires de France.

Orjuela, M. (2018). La creciente importancia del idioma inglés en Colombia: Lingüística y sociedad (1960–1980).

Quintero, L. (2018). *Representación social del inglés en una comunidad estudiantil del SENA* [Tesis de pregrado, Universidad Javeriana]. <https://core.ac.uk/download/pdf/185621162.pdf>

Ramírez, L. (2018). *Representaciones sociales sobre la asignatura de inglés en la licenciatura en derecho de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo* [Tesis de maestría en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo].

Ramírez, J. (2022). *Las representaciones sociales sobre la lengua inglesa: La motivación para aprender inglés en los alumnos de bachillerato de la ENP-UNAM plantel 5 “José Vasconcelos”* [Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México]. *Athenea Digital*. <http://132.248.9.195/ptd2022/diciembre/0833605/Index.html>

Saussure, F. (1995). *Curso de lingüística general*. Alianza Editorial.

Stuart Hall, S. (1997). *Representation: Cultural representations and signifying practices* (Cap. 1, pp. 13–74). Sage Publications. (Trad. Elías Sevilla Casas).

Wagner, W., & Flores, F. (2010). Apuntes sobre la epistemología de las representaciones sociales. *Educación Matemática*, 22(2).  
<http://www.scielo.org.mx/pdf/ed/v22n2/v22n2a7.pdf>



## **Cartografía De Las Didácticas Emergentes En La Oralidad, Lectura, Escucha Y Escritura**

*Juan Manuel Ramírez Rave*

[rave@utp.edu.co](mailto:rave@utp.edu.co)

*Fabián Andrés Cuéllar Vélez*

[fak24@utp.edu.co](mailto:fak24@utp.edu.co)

*Juan Manuel Martínez*

[juanmanuel1@utp.edu.co](mailto:juanmanuel1@utp.edu.co)

*Sebastián Henao Ospina*

[sebas7896h@utp.edu.co](mailto:sebas7896h@utp.edu.co)

### **Resumen**

El proyecto Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura de algunas Instituciones Educativas de Risaralda es una iniciativa que pretende vincular en un sólo espacio de investigación, capacitación y creación a profesores del sector oficial de la zona rural y urbana de los municipios de Pereira, Dosquebradas, Quinchía, Belén de Umbría, Santa Rosa de Cabal, entre otros. Así como, estudiantes de maestría y doctorado en literatura, estudiantes de pregrado (adscritos a un semillero de investigación) y profesores de la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, todos ellos articulados a través de dos grupos de investigación: Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura y, Arte y Cultura.

La propuesta parte de la necesidad de rastrear, identificar, analizar y visibilizar prácticas pedagógicas y didácticas emergentes en los procesos educativos relacionados con la oralidad, la lectura, la escucha y la escritura (DIOLEE) llevados a cabo por los docentes en ejercicio. Lo anterior, dada la importancia de dichos procesos en una formación transversal e interdisciplinaria que potencie el pensamiento crítico y complejo, las habilidades comunicativas mencionadas, así como la evaluación formativa y transformativa, en línea con los procesos de formación metacognitivos. A su vez, la necesidad investigativa surge de los hallazgos y preocupaciones derivadas de proyectos anteriores en los que se ha evidenciado la falta de una mayor articulación entre los procesos académicos e investigativos

desarrollados desde la universidad y las diferentes apuestas educativas, de formación y acompañamiento de las instituciones educativas de primaria y secundaria en la región.

De allí que para realizar esta propuesta se elaboró un estado del arte que da cuenta de los procesos relacionados con cartografías sociales y de prácticas lectoras, desde diferentes enfoques (etnográficos, geográficos...), incluyendo las relacionadas con los centros de escritura, los mapas orales, las expediciones pedagógicas, entre otras investigaciones realizadas en el contexto internacional (México, Argentina) y nacional (Antioquia, Eje Cafetero). A su vez en la construcción del marco teórico se tuvieron en cuenta nociones tales como pensamiento complejo, didáctica (general y específicas), cartografía (general y social), evaluación (formativa y transformativa), procesos metacognitivos, y por supuesto, cuestiones varias relacionadas con la oralidad, la escucha, la lectura y la escritura.

Para alcanzar los objetivos, se parte de una metodología participativa y creativa en la cual los docentes se convierten en parte activa de un proceso articulado en todo momento por los grupos de investigación. Las etapas para la ejecución son las siguientes: rastreo de las DIOLLE en el aula, paso seguido una selección de aquellas didácticas que cumplen con un conjunto de criterios elaborados para la presente investigación, finalmente el desarrollo de talleres tipo y laboratorios de creación que permitirán la socialización de la estrategia de Colaborateca, en la cual será posible el simultáneo compartir de los insumos base para la elaboración de una cartografía entendida como el medio para la socialización y reflexión de prácticas pedagógicas en la educación básica.

Palabras Claves: Didácticas Emergentes; Oralidad; Cartografía Social; Lectura; Escritura.

## Introducción

El grupo de investigación *Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura* se ha caracterizado por generar espacios de investigación, capacitación y creación que tienen como principal propósito transformar las prácticas educativas de la educación Primaria, Básica, Media y Universitaria en el área de Humanidades-Lengua Castellana en diversas instituciones educativas públicas y privadas del Eje Cafetero. Cabe resaltar que, en años recientes el principal foco de interés estuvo centrado en contribuir con modelos de evaluación y los ambientes de orientación para que los estudiantes puedan aprender de manera significativa y desarrollen las competencias del área de lenguaje; habilidades comunicativas

que serán de suma importancia para todas las áreas del saber que se encuentran relacionadas en los Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencia, Derechos Básicos de Aprendizaje, Mallas de aprendizaje y otros documentos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional.

De igual forma, tanto los proyectos, como los diplomados, congresos, conferencias, talleres, entre otros, organizados y desarrollados por el grupo han ayudado a que tanto profesores como estudiantes ajusten los modos de cómo enseñan y aprenden. En este sentido, las metodologías usadas por el grupo de investigación siempre buscan trabajar desde y hacia el contexto, es decir, en el aula de clase en particular y en la institución educativa en general. Todo ello ha permitido que tanto los docentes en ejercicio, como los profesionales en formación hayan logrado actualizar las didácticas y las metodologías utilizadas comúnmente en su trabajo. Además, que los estudiantes hayan logrado mejorar sus técnicas y estrategias de aprendizaje. Los resultados a lo largo de los años han mejorado, teniendo en cuenta el impacto del proyecto de investigación *Evaluación formativa en procesos de lectura y escritura en los niveles de Primaria, Básica y Media, en algunas Instituciones Educativas de Risaralda*, mencionado anteriormente, el cual mostró después del proceso de sistematización, que el clima o el ambiente de las aulas intervenidas se ha transformado sustancialmente, ya que los propósitos siempre están más enfocados en el proceso que en la obtención de resultados a corto plazo, como suele hacerse en el sistema de evaluación tradicional.

Ahora bien, durante las últimas décadas, tanto a nivel local, nacional e internacional, se ha planteado la necesidad de desarrollar políticas públicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad de la educación. Evidencia de esto es como, a través de las diversas convenciones y foros que han sido llevados a cabo a nivel mundial por diferentes organismos multilaterales -Convención de Jomtien, 1990; Foro Mundial de Dakar, 2000; Foro Mundial de Incheon, 2016- se ha ratificado, a lo largo de los años, el compromiso de trabajar por la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, para lo cual se hace alusión a la necesidad del fortalecimiento de diversos factores que inciden dentro de los mismos, entre los cuales se cuenta la cualificación docente como uno de los elementos que se debe priorizar en esta ruta: “Velaremos porque los docentes y los educadores estén empoderados, sean debidamente contratados, reciban una buena formación, estén cualificados profesionalmente, motivados y apoyados dentro de sistemas que dispongan de recursos suficientes, que sean

eficientes y que estén dirigidos de manera eficaz.” (Declaración de Incheon, 2016, p. 8). Lo cual, se encuentra en consonancia con lo planteado por la primera relatora sobre el derecho a la educación, Katarina Tomasevski (2005), quien, define cuatro dimensiones que permiten medir la garantía de este derecho, dentro de las cuales incluye la Aceptabilidad, la cual: “engloba un conjunto de criterios de calidad de la educación, como por ejemplo, los relativos a la seguridad y la salud en la escuela, o a las cualidades profesionales de los maestros” (Tomasevski, 2005, p.350) Acorde con todo lo anterior, dentro del “Plan Nacional Decenal de Educación, 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad” (2017), documento que constituye la guía para el desarrollo y ejecución de políticas públicas educativas en el país, el Ministerio de Educación Nacional ha dispuesto como su cuarto desafío estratégico durante dicho período de tiempo el diseño de una política pública para la formación de educadores, con el objetivo de llevar a una mejora de sus prácticas, que promueva la adaptación de los currículos a los contextos en que se encuentran inmersos, y la dignificación de la profesión docente (Ministerio de Educación Nacional, 2017).

En este sentido, el trabajo desarrollado por el grupo de investigación se encuentra en consonancia con esta visión, en la medida en que ha estado enfocado en fortalecer las prácticas de aula de los docentes, a través de la generación de espacios que han permitido el fortalecimiento de sus didácticas. Si bien, una visión de la calidad vinculada de manera directa al alcance de los aprendizajes puede considerarse como un elemento a cuestionar, es indudable que los maestros juegan un rol esencial dentro de cualquier proceso educativo, y, por lo tanto, cualquier esfuerzo que se desarrolle en pro de su formación es necesario y pertinente, más aún, cuando es propiciado desde una institución universitaria al interior de su territorio.

Por ello, se ha pretendido con esta nueva iniciativa, dar apertura a los procesos didácticos en competencias comunicativas en asignaturas no necesariamente ancladas a la división tradicional del conocimiento, hoy tan cuestionada desde la visión del pensamiento complejo (Morin, 1990). Además, fortalecer los vínculos teóricos, prácticos y didácticos para la adopción de otros modos de evaluación: formativa y transformativa por parte de la escuela, de manera articulada con el modelo pedagógico y con la misión y visión del PEI (Proyecto Educativo Institucional) de las instituciones donde se trabajará.

Otro factor que debe tenerse en cuenta es que este tipo de propuestas se convierten en punto de partida para la reflexión y formulación de políticas públicas a nivel local, departamental e institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura en la Educación Primaria, Básica Media y Universitaria. Cabe resaltar que un número significativo de integrantes del grupo de investigación hacen o han hecho parte de discusiones en torno a los planes locales y/o departamentales de lectura y bibliotecas, en ese sentido, los aportes en este campo son significativos y, por tanto, se prevé una mayor contribución en estos temas a partir de la consolidación de una propuesta de investigación centrada en identificar, sistematizar y acompañar didácticas emergentes en oralidad, lectura, escucha y escritura. En tal sentido, se hace necesario que desde investigaciones de aula se piensen lineamientos, así como propuestas iniciales que faciliten la discusión sobre la necesidad de diseñar, ejecutar, promover políticas institucionales para el desarrollo de la lectura y la escritura, además de procesos derivados de su accionar, tales como la producción oral, la escucha, y la transformación del pensamiento crítico y complejo.

Tales políticas o lineamientos locales, regionales, nacionales, deben hacer cada vez más explícita la necesidad de que no solo el docente de lenguaje o lengua castellana (para nuestro contexto inmediato) sea el encargado de potenciar las habilidades comunicativas de los estudiantes; pues es un hecho que la oralidad, la escritura, la lectura y la escucha son ejes transversales de todo el proceso educativo. Más allá de esto, las habilidades comunicativas son ejes fundamentales en las interacciones tanto sociales como políticas con las que las y los estudiantes se enfrentan a diario. Además, no se debe olvidar que parte de los resultados de la investigación anterior se configuraron alrededor de los parámetros de diseño de una prueba centrada en estas habilidades. Dicha evaluación pretende diagnosticar el estado de los estudiantes al momento de su ingreso para, a partir del Programa de Acompañamiento en Lectura y Escritura (PALE) orientar efectivamente su proceso de alfabetización académica. Conocer las didácticas emergentes de los docentes tanto de lenguaje como de otras asignaturas en el ciclo de formación anterior, será un insumo muy valioso para, consecuentemente, implementar didácticas en la universidad que permitan el fortalecimiento de estas habilidades tanto desde las asignaturas genéricas, como desde el ciclo profesional.

En ese orden de ideas, un proyecto centrado en cartografiar las didácticas emergentes que se están ejecutando en algunas Instituciones Educativas del Departamento de Risaralda

en el marco de la oralidad, lectura, escucha y escritura, es fundamental, en primer lugar, porque hace falta realizar un rastreo de prácticas que den cuenta de la innovación pedagógica que se ha difundido en el sistema educativo a lo largo de los últimos años. De tal forma que, se obtengan los datos suficientes y el posterior análisis de los enfoques, en función, claro está, de las metas educativas y los principios didácticos en los que se asientan. En segundo lugar, la sistematización de las didácticas emergentes en oralidad, lectura, escucha y escritura con base en unos criterios establecidos a partir de la información rastreada, entregará información valiosa no solo para que los profesores y estudiantes mejoren sus prácticas de enseñanza y aprendizaje, sino que los resultados obtenidos en esta investigación serán claves para los programas de pregrado y posgrado en los que se forman los futuros docentes, en este caso, vale la pena recordar que el grupo de investigación vincula en un sólo espacio de investigación, capacitación y creación a profesores del sector oficial de la zona rural y urbana de los municipios de Pereira, Dosquebradas, Quinchía, Belén de Umbría, Santa Rosa de Cabal, estudiantes de Maestría y Doctorado en Literatura y Educación, estudiantes de pregrado en Literatura y Lengua Castellana (adscritos a dos semilleros de investigación), además de animadores y promotores de lectura y profesores del Departamento de Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, todos ellos articulados a través de dos grupos de Investigación el primero de ellos, Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura de la Facultad de Bellas Artes y Humanidades adscrito a la Maestría y el Doctorado en Literatura, el segundo, el grupo Arte y Cultura que apoya las líneas de investigación de la Maestría en Estudios Culturales y Narrativas Contemporáneas. Es de anotar que los tres programas de formación posgradual antes mencionados tendrán una participación activa en todas las fases del proyecto.

No cabe duda que, tender puentes con la Educación Superior favorecen la integración a la cultura académica de los estudiantes que provienen de la Educación Media (E. M.), educación que por su misma naturaleza, no hace un acercamiento a una cultura académica, como sí lo pretende hacer la universidad. En este punto, el grupo de investigación ha detectado la necesidad de fortalecer el trabajo que se viene realizando entre la educación superior y la media, por lo que en los últimos años se han planteado ejercicios de cooperación que integren como investigadores a los docentes del magisterio, los escenarios han sido diversos, desde laboratorios de creación y diplomados en didáctica, seminarios, hasta talleres



y congresos. Por lo expuesto, la presente propuesta llega a dar continuidad a procesos académicos y/o investigativos necesarios para cumplir las metas de desarrollo en el campo de la educación a nivel local y regional. Adicional a esto, con el proyecto se busca generar estrategias de articulación y complementariedad con los programas de las Vicerrectorías Académicas, programas de pregrado en particular, además de la articulación con el ya mencionado Programa de acompañamiento en Lectura y Escritura (PALE) de la UTP, siendo este último clave porque está centrado en la adaptación de los estudiantes de primer semestre que requieren afianzar o generar procesos de lectura crítica, escritura argumentativa y prácticas metacognitivas.

Una vez se haga la revisión y se realice el acompañamiento se podrán establecer los beneficios y limitaciones de cada uno de los enfoques y métodos empleados, para posteriormente deducir la conveniencia de articular dichas innovaciones con otras alternativas. Todo lo anterior justifica desarrollar una investigación más centrada en los procesos y las dificultades que se viven en el aula a partir de prácticas de acompañamiento y talleres tipo que permitan un intercambio de saberes con las didácticas emergentes seleccionadas y la obtención de información primaria para los productos de divulgación. El proyecto, por lo tanto, debe utilizar diversos instrumentos para recoger múltiples evidencias que faciliten avanzar y mejorar no solo los procesos pedagógicos y evaluativos de manera permanente, sino también establecer un diálogo y una retroalimentación permanente entre profesores vinculados al magisterio e investigadores de diferentes programas académicos de la universidad.

Con la colaborateca y la cartografía finalizadas, podrán ser consultadas por profesores, secretarías de educación y estudiantes de las facultades de educación, tanto para articular sus programas y planes de estudio con las tendencias pedagógicas y didácticas que se observan, por ejemplo, los profesores del área en las diferentes instituciones educativas de la región, los profesores de didáctica en las universidades y los estudiantes de las licenciaturas en las prácticas que realizan; como para definir estrategias de acompañamiento y formación, bien sea a través de diplomados en la universidad, cursos de actualización docente ofrecidos por las secretarías de educación respectivas, e incluso se podría contemplar la posibilidad de formular un posgrado orientado a la didáctica de la oralidad, la lectura, la escucha y la

escritura, ya que en el momento no existe una oferta académica en la región de estas características y énfasis.

### **Diseño Metodológico**

Se tiene como objetivo principal, cartografiar didácticas emergentes en el aula que se están desarrollando en algunas I.E. del Departamento de Risaralda en el marco de la oralidad, lectura, escucha y escritura. Para ello, se ha realizado una investigación de corte cualitativo con un enfoque de tipo descriptivo interpretativo, basada en información y datos de naturaleza cualitativa, cuya característica central es la opción multifuentes y plurimetodológica de la investigación educativa. Por esta razón, se prefiere una perspectiva en la que confluyen diversidad de métodos y de fuentes para abordar el objeto de estudio. Lo anterior implica que el objeto no se termina de construir ni de acotar hasta cuando la investigación llegue a la etapa de análisis.

En este sentido, el proyecto integra diferentes formas de obtención de datos, desde entrevistas semiestructuradas, diarios de campo, guías de observación participante, el uso de métodos visuales, narrativos y creativos, hasta la realización de talleres tipo, laboratorios de creación relacionados con las didácticas de la escritura, oralidad, lectura y escucha a partir de los cuales se obtendrá la información primaria esencial para el producto de divulgación. En esta propuesta de investigación participativa a partir del uso de métodos visuales, narrativos y creativos, los participantes se posicionan como agentes activos, por tanto, estarán implicados en todas las fases y procesos de diseño, producción de datos, análisis y divulgación. Por esta razón, en el trabajo de campo los datos, no solo se recolectan, sino que serán producidos por los participantes en interacción constante con los investigadores.

En ese orden de ideas, las técnicas de producción de datos parten de un activo proceso creativo en el que los docentes se involucran dibujando, haciendo vídeos y *collage*, tomando fotografías y elaborando mapas, entre otros (diarios de trabajo, poéticas de aula y bitácoras) de allí la importancia de algunos momentos de la investigación como la implementación del taller tipo. Con esto se busca que los investigadores cedan la cámara, para que los sujetos no queden enmarcados por el investigador y que sean los docentes quienes decidan cuándo, qué y cómo representar sus mundos subjetivos, en este proyecto específico, representar para sistematizar sus didácticas emergentes. Es de anotar que, el proceso creativo irá acompañado

de entrevistas y grupos focales en los que los datos producidos son compartidos y discutidos con el investigador.

Al respecto, se usa el método “fotovoz” introducido por Wang y Burris (1997) con el objeto de hacer énfasis en el activo rol que jugarán los docentes participantes, adicional a este se introducirá en la presente propuesta, el término “vídeovoz” y “objetovoz”, con el firme objetivo de extender las posibilidades creativas y narrativas de los actores involucrados en el proceso. No obstante, se reconoce que, tal como lo plantea Liebenberg (2009) resulta muy complejo, por no decir imposible, comprender el sentido de una imagen aislada del contexto en el cual se produce. Por lo tanto, las entrevistas, diarios de campo y bitácoras, entre otros, serán un complemento fundamental para comprender de forma más matizada, la creación de sentido de los participantes, de tal modo que, se genera un mecanismo adicional de comunicación, basado de forma equilibrada entre la cartografía, las narrativas visuales-audiovisuales y las verbales.

Para el desarrollo de la cartografía, se trabaja con la metodología de mapeo colectivo; esta metodología de trabajo colaborativo, es definida por Risler y Ares (2013) como una práctica, una acción de reflexión en la cual el mapa es sólo una de las herramientas que facilita el abordaje y la problematización de territorios sociales, subjetivos, geográficos. (...) es un medio, no un fin. Debe formar parte de un proceso mayor, ser una "estrategia más", un "medio para" la reflexión, la socialización de saberes y prácticas, el impulso a la participación colectiva, el trabajo con personas desconocidas, el intercambio de saberes, la disputa de espacios hegemónicos, el impulso a la creación e imaginación, la problematización de nudos clave, la visualización de las resistencias, el señalamiento de las relaciones de poder, entre muchos otros (p. 7)

Teniendo en cuenta lo anterior, para la construcción de la *Cartografía de las didácticas emergentes en la oralidad, lectura, escucha y escritura de algunas Instituciones Educativas de Risaralda*, se establecieron las siguientes etapas de trabajo:

**Articulación con las Instituciones Educativas:** difundir a las instituciones educativas y a los docentes interesados en aportar al proyecto de investigación, de acuerdo con los objetivos de la propuesta.

**Presentación de la propuesta de trabajo:** después de rastrear las Didácticas de la Oralidad, Lectura, Escucha y Escritura (DIOLEE), se realiza un trabajo individual y colaborativo con los docentes, enfocado en cómo y cuáles son sus prácticas de aula.

**Trabajo en grupos:** esta etapa consiste en dos momentos diferentes; primero, la creación de una rúbrica con los criterios de selección de las DIOLEE. Posteriormente, realizar un taller tipo y laboratorios de creación con los docentes cuyas prácticas de aula cumplieron con los criterios de selección establecidos.

**Recolección información y datos:** implementación de una colaborateca en línea (web) con el objetivo de construir una red de conocimiento, estrategias y propuestas que permitan innovar la experiencia en el aula, mientras se construyen vínculos de colaboración, retroalimentación y transformación de las prácticas educativas entre los docentes.

**Socialización de prácticas de aula seleccionadas:** en este punto se integrarán en un sólo mapa digital, diseñado con herramientas de libre acceso, las prácticas de aula seleccionadas después de pasar los filtros establecidos. Este mapeo será el esbozo inicial del producto final del proyecto de investigación: **un mapa digital.**

A continuación, se expone la matriz metodológica que contiene de manera breve los instrumentos, hipótesis de trabajo, objetivos específicos y demás factores que permiten la ejecución del presente proyecto de investigación:

**Tabla 1.**

*Matriz Metodológica*

<b>Preguntas orientadoras</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Hipótesis</b>	<b>Contenido</b>	<b>Instrumentos</b>	<b>Variables</b>
¿Cuáles son las didácticas emergentes en oralidad, lectura, escucha y escritura que se evidencian en algunas I.E. del Departamento de Risaralda?	Rastrear didácticas emergentes en oralidad, lectura, escucha y escritura en algunas Instituciones Educativas del Departamento de Risaralda.	Existen prácticas de aula en algunas I.E de Risaralda que vinculan didácticas de la lectura, escritura, oralidad y escucha.	Conocimientos previos del docente en sus prácticas de aula. Enseñanza pasiva o activa. Perspectivas de los estudiantes en el aula.	Encuestas etnográficas. Diario de campo. Guías de observación participante (in situ). Entrevista semiestructurada. Colaborateca (espacio interactivo, a modo de repositorio).	Didácticas de la lectura, escritura, oralidad y escucha. Prácticas de aula.
¿Las didácticas emergentes rastreadas en algunas I.E del Departamento de Risaralda, cumplen con los criterios establecidos?	Sistematizar didácticas emergentes en oralidad, lectura, escucha y escritura con base en unos criterios establecidos a partir de la información rastreada.	Si bien existen didácticas emergentes que vinculan la lectura, oralidad, escucha y escritura en el aula de clase, algunas de ellas no cumplen con los criterios creados en la presente investigación.	Creación de criterios con base en la experiencia del grupo de investigación.	Uso de rúbricas para filtrado y selección de didácticas emergentes con base en los criterios. Uso de herramientas de libre acceso para el filtrado y análisis de información alojada en la Colaborateca (espacio interactivo, a modo de repositorio).	Didácticas de la lectura, escritura, oralidad y escucha. Criterios de selección.

¿Cómo el taller tipo permite el intercambio de saberes y la obtención de información primaria para el mapa digital?	Acompañar las didácticas emergentes seleccionadas a partir de talleres tipo y otros métodos visuales y creativos.	Los talleres tipo permitirán un intercambio de saberes con las didácticas emergentes seleccionadas y la obtención de información primaria para el mapa digital.	Experiencia del grupo de investigación en la creación de talleres formativos y laboratorios de creación. Creación de talleres tipo y laboratorios de creación. Estrategias para la obtención de información bajo un currículo oculto.	Taller tipo y laboratorios de creación.  Diario de campo, “Fotovideo”, “Videovoz”, “Objetovoz”, poéticas de aula y <i>collage</i> . Grabación de talleres tipo. Guías de observación participante (in situ)	Didácticas emergentes de la lectura, escritura, oralidad y escucha. Información primaria para el mapa digital.
¿Cómo el mapa digital permite el reconocimiento de las didácticas emergentes en lectura, escritura, oralidad y escucha en algunas I.E del departamento de Risaralda?	Elaborar una cartografía (mapa digital) de las didácticas emergentes en lectura, escritura, oralidad y escucha de algunas I.E del departamento de Risaralda.	El mapa digital permitirá el reconocimiento y posterior análisis de las didácticas emergentes en lectura, escritura, escucha y oralidad en Risaralda.	Creación artística  Medios de comunicación  Contenido multimedial.	Herramientas digitales de software libre para la creación de mapas digitales.  Sistema de análisis de datos de texto cualitativo NVivo o similar de acceso libre/abierto.	Mapa digital  Colaboroteca  Didácticas emergentes en lectura, escritura, oralidad y escucha.

**Nota.** En la presente tabla se exponen las preguntas orientadoras, objetivos específicos, hipótesis, contenido, instrumentos y variables con relación a cada momento de la metodología del proyecto de investigación. **Fuente:** elaboración propia.



## **Población y/o Unidades De Trabajo**

La población objetivo del estudio está compuesta por docentes de diversas instituciones educativas del departamento de Risaralda, tanto de zonas urbanas como rurales. Estos docentes se encuentran en niveles educativos que van desde la educación primaria básica hasta la educación secundaria. Además, el proyecto involucra a estudiantes de pregrado y posgrado de la Universidad Tecnológica de Pereira, quienes participan activamente en las diversas etapas de la investigación. Los grupos de investigación «Literatura Latinoamericana y Enseñanza de la Literatura» y «Arte y Cultura» actúan como unidades de apoyo y articulación en todo el proceso investigativo.

## **Resultados Y Discusión**

**Visibilización de prácticas emergentes:** se están documentando prácticas pedagógicas en las áreas de oralidad, lectura, escucha y escritura que, aunque emergen de manera espontánea en las aulas, carecen de visibilidad y sistematización formal.

**Resistencia a la colonialidad en algunas instituciones educativas:** los resultados muestran una clara tendencia entre algunos docentes hacia la descolonización de las prácticas educativas. Esto se refleja en el uso de metodologías que rechazan la imposición de modelos pedagógicos occidentales, en favor de prácticas que valoran los saberes locales y las realidades culturales de las comunidades rurales y urbanas de Risaralda.

**Desarrollo de una cultura colaborativa:** La iniciativa de la «Colaborateca» se perfila como un espacio clave para esta colaboración, permitiendo a los docentes compartir y acceder a recursos educativos que respaldan sus prácticas de aula.

**Impacto de la metodología participativa:** el uso de métodos visuales y creativos como el «fotovoz» y «vídeovoz» no sólo enriquece la recolección de datos, sino que también empodera a los docentes, quienes se convierten en co-creadores de conocimiento.

### **Discusión y contrapunteo con autores referentes**

Hasta el momento, el estudio ha entrado en diálogo con una diversidad de autores que han explorado temas relacionados con la didáctica emergente, las didácticas no-parametrales y la descolonización del conocimiento, entre otros conceptos claves. Por la extensión de la comunicación se mencionan dos casos puntuales, por su incidencia en la primera etapa (fase) del proyecto. Litwin (1996), por ejemplo, sostiene que la didáctica debe ser entendida como

una teoría contextualizada en las prácticas sociales e históricas en las que se inscribe. Los resultados de esta investigación confirman esta perspectiva, al demostrar que las prácticas emergentes en Risaralda son respuestas directas a las condiciones socioeconómicas y culturales de la región. Sin embargo, el estudio va más allá al proponer que estas prácticas no sólo deben ser contextualizadas, sino también activamente promovidas y visibilizadas a través de la colaboración y el intercambio de saberes, como se propone con la «Colaborateca».

Por otro lado, Mignolo (2000) argumenta que la colonialidad del saber ha impuesto un marco epistémico que excluye otros modos de conocimiento. En este sentido, los resultados de esta investigación desafían directamente esta colonialidad, mostrando cómo algunos docentes de Risaralda están generando prácticas educativas que rescatan y valoran los saberes locales. Este hallazgo resuena con la crítica de Quijano (2007), quien plantea que la descolonización del conocimiento es crucial para la liberación de las comunidades oprimidas.

## **Conclusiones**

El proyecto ha demostrado la importancia de identificar y visibilizar las prácticas pedagógicas emergentes en el contexto educativo de Risaralda, destacando su relevancia en la adaptación a las realidades locales y la necesidad de su sistematización para asegurar su sostenibilidad. A través del uso de metodologías creativas y participativas, se ha empoderado a algunos docentes, permitiéndoles documentar y compartir sus experiencias de manera más profunda y matizada, contribuyendo a una educación más inclusiva y contextualizada. Esto se ha logrado a través, por ejemplo, del Diplomado DiOLEE, talleres de creación de cartografías y el Coloquio Nacional DiOLEE.

Además, la investigación ha subrayado la tendencia de un grupo de docentes hacia la descolonización del saber en estas prácticas, reafirmando la importancia de las redes de colaboración entre docentes para el desarrollo de una cultura pedagógica más crítica y adaptada a las necesidades locales.

## Referencias Bibliográficas.

Arce, R., Demarchi, A., Díaz, C., Graef, L., Lezcano, M., & Santiago, C. (2015). *Prácticas de enseñanza de los profesores de letras de la UNaM en la escuela media de la provincia de Misiones: Cartografía y sistematización crítica de experiencias*. Jornadas de Investigadores. Secretaría de Investigación y Postgrado, FHyCS-UNaM.  
<http://www.fhyics.unam.edu.ar/jinvestigadores/wp-content/uploads/2015/11/SANTIAGO-et-al-Ponencia-Jornadas-SINVyP-2015.pdf>

Ávila, D. (2020). La cartografía social como estrategia didáctica: Reconociendo recorridos e imaginarios. *Estudios Pedagógicos*, 46(3). [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300021&script=sci\\_arttext&tlng=en](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300021&script=sci_arttext&tlng=en)

Barragán-León, A. N. (2019). Cartografía social: Lenguaje creativo para la investigación cualitativa. *Sociedad y Economía*, (36), 139–159.  
<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n36/1657-6357-soec-36-00139.pdf>

Bohórquez, C., Casanova, R., Pérez, S., & Álvarez, V. (2021). Didáctica del autoconocimiento: Un enfoque emergente en la mediación metacognitiva. En L. M. Reyes, J. A. de Durán, R. Y. S. Pérez, & N. Perozo (Eds.), *Aprender a vivir para un mundo diferente* (pp. 689–698). Universidad del Zulia.

Calle, G. (2016). Cartografía de los centros de escritura: Un estado del arte. *Revista [Con]textos*, 5(17), 29–39.  
<https://repository.usc.edu.co/bitstream/handle/20.500.12421/657/607-1181-1-SM.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Carabalí, A., & Carabalí, J. (2015). *Pregoneros de Medellín*.  
<https://pregonerosdemedellin.com/#es>

Cardenas, S., & Mejía, M. (2019). *De viaje por las geopedagogías de la paz, los géneros y la diversidad cultural en el Eje Cafetero colombiano*. Planeta Paz.

Cassany, D. (2004). Explorando las necesidades actuales de comprensión: Aproximaciones a la comprensión crítica. *Lectura y Vida*, 2, 6–23.

Cassany, D. (2008). *Metodología para trabajar con géneros discursivos*. Jornadas sobre Lenguajes de Especialidad y Terminología, Leioa, Biscaia, 1 febrero.

Cassany, D., & Comas, P. (1989). *Describir el escribir*. Paidós Argentina.

Colaboratorio Pluriversos. Cultura y Poder. (s.f.). *Mapas digitales*.  
<https://www.colaboratoriopluriversos.org/mapasdigitales>

Díez Tetamanti, J. M. (2012). Cartografía social: Herramienta de intervención e investigación social compleja. El vertebramiento inercial como proceso mapeado. En

*Cartografía social: Investigación e intervención desde las ciencias sociales, métodos y experiencias de aplicación.* Rivadavia: Universitaria de La Patagonia.

<https://www.margen.org/Libro1.pdf>

Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. (2016).

UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Granés, J. (2000). Competencias y juegos de lenguaje: Una reflexión sobre la enseñanza de las ciencias y la evaluación en la escuela secundaria. En D. Bogoya et al. (Eds.), *Competencias y proyecto pedagógico*. Universidad Nacional de Colombia.

Guerrero, M., Campos, M., Martos, A. E., Vázquez, R., & M.<sup>a</sup> Josefa, D. (2011, marzo 10). Cartografías de las prácticas lectoras. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(5), 95–104.

<https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832343009.pdf>

Liebenberg, L. (2009). The visual image as a discussion point: Increasing validity in boundary crossing research. *Qualitative Research*, 9(4), 441–467.

Martínez, B. (2014). Cartografías en tránsito: Mapas orales y memoria social en El Cajón (Catamarca, Argentina). *Revista Runa*, 35(1), 77–99.

<http://www.scielo.org.ar/pdf/runa/v35n1/v35n1a05.pdf>

Martos, A. (2010). Las prácticas de lectura/escritura y los enfoques etnográfico y geográfico. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 22, 199–229.

<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/24434/19614-19654-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mejía, M. (2008; 4.<sup>a</sup> reimpresión 2015). *La sistematización*. Ediciones Desde Abajo.

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (s.f.). *Colombia Aprende*.

<https://www.colombiaaprende.edu.co/>

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2017). *Plan Nacional Decenal de Educación 2016–2026: El camino hacia la calidad y la equidad*.

<https://www.mineduacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Plan-Nacional-Decenal-de-Educacion-2016-2026/>

Monereo, C., Pozo, J. I., & Castelló, M. (2014). La enseñanza de estrategias de aprendizaje en el contexto escolar. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 235–258). Alianza Editorial.

Morin, E., & Pakman, M. (1990). *Introducción al pensamiento complejo* (p. 167). Gedisa.

Organización de las Naciones Unidas. (2016). *Hacia 2030: Una nueva visión de la educación*. En *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del ODS 4*. UNESCO.

[https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa)

Popham, J. (2014). *Evaluación trans-formativa: El poder transformador de la evaluación formativa*. Narcea Ediciones.

Pozo, J. I. (1990). Estrategias de aprendizaje. En C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II: Psicología de la educación* (pp. 190–221). Alianza Editorial.

Risler, J., & Ares, P. (2013). *Manual de mapeo colectivo: Recursos cartográficos críticos para procesos territoriales de creación colaborativa* (1.ª ed.). Tinta Limón.

Rodríguez, P., Saboya, C., & Villa, Y. (2017). *Cafés pedagógicos: Las historias que fuimos, somos y seremos*. Planeta Paz.

Solís, S. G. P., Rodríguez, M. S. G., García, S. I. G., Pérez, J. C. N., & García, J. A. G. P. (1994). Estrategias de aprendizaje en estudiantes de 10 a 14 años y su relación con los procesos de atribución causal, el autoconcepto y las metas de estudio. *Revista Galega de Psicopedagogía*, 7(10), 219–242.

Tomasevski, K. (2005). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH*, 40, 341–388. <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/rev-instituto-interamericano-dh/article/view/8220/7368>

Vásquez Rodríguez, F. (2008). “El Quijote pasa al tablero”: Algunas consideraciones sobre la enseñanza de la literatura. En *La Enseña literaria: Crítica y didáctica de la literatura*. Editorial Kimpres Ltda.

Vásquez Rodríguez, F. (2019). La lectura en clave didáctica. En *Vías y sentidos de la lectura*. Editorial Kimpres Ltda.

Vásquez Rodríguez, F. A. (2019). *Vías y sentidos de la lectura*. Editorial Kimpres Ltda.

Velásquez Sarria, J. A. (2009). La transversalidad como posibilidad curricular desde la educación ambiental. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 2(29), 29–44. <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134116861003.pdf>

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, methodology, and use for participatory needs assessment. *Health Education and Behavior*, 24(3), 185–192.

## Psicoprofilaxis Prenatal Para El Aprendizaje Cooperativo Del Cuidado Materno En Estudiantes De Enfermería

Miriam Karina Ortiz Rivas <sup>1.</sup>

Patricia Bañuelos Barrera <sup>2</sup>

Yolanda Bañuelos Barrera <sup>3</sup>

José Cirilo Castañeda Delfín <sup>4</sup>

### Resumen

Las universitarias, en el ejercicio de su formación en enfermería desarrollan practicas clínicas lo cual implica desarrollar una gran gama de habilidades y conocimientos, en este sentido fomentar los aprendizajes en entornos y condiciones reales puede facilitar el desarrollo de mayores habilidades que fortalezcan su aprendizaje y fortalecer las prácticas para el bienestar del trinomio, madre- padre e hijo. Objetivo: Ejecutar un programa universitario de psicoprofilaxis prenatal y evaluar el aprendizaje cooperativo del cuidado materno

Metodología: Investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal, la muestra conformada fue de 81 estudiantes universitarios; se desarrollaron dos fases; 1) Taller de psicoprofilaxis prenatal, 2) Consulta de salud reproductiva y prenatal; se aplicó una rubrica de observación del desempeño e instrumento de aprendizaje cooperativo en contextos educativos. Resultados: Las habilidades que mostraron mejores habilidades fueron el reconocimiento de signos y síntomas de riesgo presentes en el embarazo, parto, posparto y lactancia 98% y la dimensión de interacción promotora fue la que predominó más, los estudiantes refirieron en un 96% que el aprendizaje cooperativo a través de la psicoprofilaxis prenatal facilita el anclaje de la teoría y la practica para el desarrollo académico para el cuidado materno. Conclusiones: El trabajo Cooperativo fortalece las habilidades para el desempeño académico y el anclaje de los contenidos teórico -prácticos.

**Palabras clave:** Procesos de aprendizaje, Bienestar maternal, aprendizaje Cooperativo

### Introducción

Los universitarios de enfermería requieren ser formados académicamente en aspectos de la salud prenatal para ejecutar cuidados fundamentados en la ejecución de sus prácticas profesionales; implicando la necesidad de programas estratégicos para anclar la teoría con la



práctica, desarrollar mayor empatía y sensibilización en el trato digno e incorporar la teoría que facilite su aprendizaje dentro de su plan curricular. El método de aprendizaje cooperativo como estrategia pedagógica si favorece el desarrollo de estructuras cognitivas superiores, con más eficacia y motivación que las de la pedagogía tradicional de aprendizaje individualista y competitivo (Castillo, 2018).

Cooperar es discutir el material con ellos, ayudar a los demás, compartir los recursos, evitar competir entre sí y compartir conocimientos y habilidades. Para garantizar resultados académicos satisfactorios con el aprendizaje cooperativo debe cumplir los cinco elementos claves: a) Interdependencia positiva b) Responsabilidad individual y grupal c) Interacción cara a cara d) Aprendizaje de habilidades sociales. e) La evaluación grupal (Castillo, 2018). La psicoprofilaxis prenatal es una experiencia positiva para afrontar los procesos del embarazo, parto y puerperio; de manera que se capacita a la mujer gestante en aspectos teórico y prácticos que le permitan contribuir al bienestar materno fetal y disminuir la morbi-mortalidad (Heredia y Rodríguez, 2024); México representa un país con la posición de los primeros lugares en embarazos de adolescentes y mujeres jóvenes de 19 a 22 años (INEGI, 2020). Dentro de los estados con más altas tasas de fecundidad en el país se encuentra el estado de Durango; México, es decir, este estado se mantiene el tercer lugar con mujeres jóvenes en estado de gravidez (Gobierno de México, 2021). Estas características del estado se suman a la lista de necesidades que el futuro profesional de enfermería debe atender durante su formación. En este sentido el objetivo del presente es ejecutar un programa universitario de psicoprofilaxis prenatal y evaluar el aprendizaje cooperativo del cuidado materno

### **Diseño Metodológico**

Investigación de enfoque cuantitativo, descriptivo, transversal, la muestra conformada fue de 81 estudiantes universitarios de tercer semestre de la carrera de Enfermería y obstetricia en la ciudad de Durango, México, se seleccionaron a través de un muestreo aleatorio por conveniencia, de agosto del 2022 a agosto 2023, los participantes emitieron su consentimiento informado así como la autorización de fotos durante el estudio, se desarrollaron dos fases; 1) Taller de psicoprofilaxis prenatal, 2) Consulta de salud reproductiva y prenatal.

**Materiales.** Se generó un escenario para el desarrollo de ambas fases donde se constó de un auditorio amplio que permitió concentrar a los estudiantes y 16 mujeres embarazadas (mismas que no fueron sujetos de investigación), se requirió de algunos insumos materiales para ambas fases como tapetes de yoga, muñecos bebés, material didáctico, entre otros.

**Procedimientos:** Se realizó la invitación a los estudiantes de tercer semestre de enfermería explicando el objetivo quienes ejecutaron las fases de la investigación con mujeres embarazadas las cuales asistieron voluntariamente para recibir capacitación. **Instrumentos;** rubrica de observación de habilidades de desempeño de la psicoprofilaxis prenatal y cuestionario validado de aprendizaje para evaluar los cinco elementos del aprendizaje cooperativo (CAC) constituido con 20 ítems (Fernández-Rio et al, 2017).

El programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), en su versión 20, se utilizó para el procesamiento de los datos.

## Resultados Y Discusión

Dentro de los datos sociodemográficos el 85.2% fueron del género femenino, 14.8 % de la muestra fueron del género masculino, la edad promedio fue de 20 años, el semestre cursado al momento de la medición fue al 100% de 3er semestre de la carrera de enfermería. En ambas fases para la investigación se observó que los aspectos que mostraron mayor desempeño de habilidades fueron los siguientes (tabla 1).

**Tabla 1. Desempeño de habilidades en Psicoprofilaxis prenatal**

Desempeño de habilidades de las fases 1 y 2	Si %	No %
Apoya en disminuir el nivel de ansiedad, miedo y desconocimiento por parte de la gestante.	74	26
Aborda los contenidos de salud reproductiva y planificación familiar.	87	13
Reconoce los signos y síntomas de riesgo presentes en el embarazo, parto, posparto y lactancia.	98	2
Capacita en la importancia del contacto piel con piel madre - hijo (a).	88	12
Capacita en técnicas y posiciones correctas para la lactancia materna	74	26
Capacita en los derechos que involucran un parto humanizado.	78	36
Capacita en técnicas de respiración y relajación en el trabajo de parto.	97	3
Capacita en los cuidados necesarios en casa en el posparto.	70	30

Instruye en ejercicios de fortalecimiento del suelo pélvico antes y después del parto.	90	10
Capacita a la mujer gestante en los principales cuidados del recién nacido en casa y las vacunas al nacer.	70	30
Instruye en técnicas de porteo y vinculo seguro	99	1

Fuente: Elaboración propia. %= Porcentaje

Se constataron las 5 dimensiones del aprendizaje cooperativo y se encontró mayor ejecución en la interacción promotora 90%, procesamiento grupal 82% y en habilidades sociales 73% (Tabla 2)

Tabla 2. Dimensiones del aprendizaje Cooperativo

Habilidades del Aprendizaje Cooperativo	No cumple	Si cumple
Habilidades Sociales	27%	73%
Procesamiento Grupal	18%	82%
Independencia Positiva	34%	66%
Interacción Promotora	10%	90%
Responsabilidad Individual	37%	63%

La implementación del aprendizaje cooperativo requiere un cambio metodológico del rol del docente, donde además de ser una figura motivadora, debe potenciar nuevas habilidades en los estudiantes, como por ejemplo, la capacidad de aprendizaje autónomo; además, el docente debe procurar actuar como tutor del aprendizaje, e ir direccionando en todo momento a los estudiantes hacia el desarrollo de habilidades cognitivas, comunicativas, planteándose un cambio en la forma de entender el rol del estudiante en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Rodríguez et al., 2020; Zhou, 2017). Los resultados denotaron el nivel de responsabilidad de los estudiantes en el proceso de evaluación y en concordancia con Salgado (2023) es importante generar un clima que fomente las relaciones sociales entre los participantes, como en las estrategias desarrolladas para el aprendizaje cooperativo descritas anteriormente.

Conclusiones

Las acciones de la investigación permitieron volcar los conocimientos de la salud reproductiva dentro de la misma universidad, permitiendo la oferta de un proyecto aplicativo

con servicios orientados a la salud materna, los estudiantes de la carrera de enfermería desarrollan habilidades necesarias para su desempeño profesional como lo es la responsabilidad, el intercambio de ideas y las habilidades socioemocionales para transmitir los conocimientos, se demuestra que el aprendizaje cooperativo tiene un efecto positivo en las habilidades motoras, las habilidades sociales, la comprensión cognitiva y la emoción de los estudiantes.

## Referencias

Castillo, V. C. M. (2018). *Aplicación del método de aprendizaje cooperativo que permita mejorar el rendimiento académico de los alumnos de la asignatura Psicoprofilaxis Obstétrica, Escuela Profesional de Obstetricia de la Facultad de Ciencias Médicas, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo, Huaraz*. [Tesis de licenciatura, Universidad Nacional Santiago Antúnez de Mayolo].

Fernández-Río, J., Cecchini, J. A., Méndez-Giménez, A., Méndez-Alonso, D., & Prieto, J. A. (2017). Diseño y validación de un cuestionario de medición del aprendizaje cooperativo en contextos educativos. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 33(3), 680–688. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.3.251321>

Gobierno de México. (2021). *Estrategia Nacional para la Prevención del Embarazo en Adolescentes [ENAPEA]*. Secretaría de Salud. <http://www.gob.mx/salud/prensa/la-secretaria-de-salud-reconoce-la-labor-de-las-enfermeras-por-su-amplio-sentido-so>

Heredia, A. K., & Rodríguez Celorio, M. M. (2024). *Psicoprofilaxis obstétrica y su relación con el trabajo de parto en pacientes primigestas atendidas en el Hospital Martín Icaza, periodo noviembre 2023–abril 2024*. [Tesis de licenciatura, Universidad Técnica de Babahoyo]. UTB-FCS.

Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. <https://inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/>

Rodríguez, C., Pérez, J., & otros. (2020). Software development for transformer model supporting significant learning in electrical machines. *International Journal of Psychosocial Rehabilitation*, 24(2), 591–599. <https://doi.org/10.37200/IJPR/V24I2/PR200373>

Zhou, Z. (2017). On the strategy to enhance the efficiency of the cooperative learning method in the College English teaching in China. *Theory and Practice in Language Studies*, 7(11), 1091–1096.

## **Pedagogía transformadora del aprendizaje para la seguridad del cuidado en estudiantes de licenciatura en enfermería**

*Miriam Karina Ortiz Rivas<sup>1.</sup>*

*José Cirilo Castañeda Delfín<sup>2</sup>*

*Suzuky Mar Aldana<sup>3</sup>*

*Yolanda Bañuelos Barrera<sup>4</sup>*

### **Resumen**

Los errores en la atención de salud son frecuentes e implican una alta carga de muerte y discapacidad en el mundo, su enseñanza carece de profundidad curricular dentro de las universidades en México requiriendo replantear la pedagogía empleada para la formación de profesionales de enfermería a fin de que se beneficie los aprendizajes de un cuidado seguro en la atención de pacientes. Metodología. Es un estudio mixto, no experimental, se llevará a cabo en la ciudad de Durango con estudiantes de licenciatura en enfermería con una temporalidad de agosto 2023 a agosto 2027. Conclusión. El hablar de minimizar o reducir las probabilidades de que ocurra el error (evento adverso) es un aspecto que requiere fundamentación, y metodologías pedagógicas. Las instituciones formadoras precisan de una pedagogía que transforme el cómo se aprende un aspecto tan importante y la necesidad de apropiar una cultura de seguridad del cuidado que permee en toda la organización.

Palabras claves: Pedagogía; seguridad del paciente; cuidado; enfermería.

### **Introducción**

Algunos de los obstáculos inmersos en la formación de los estudiantes en enfermería están marcados por un constante desafío en las prácticas, destrezas y habilidades que habrán de forjarse en el desarrollo de la profesión, aunado a la vertiginosa implementación de tecnologías, dispositivos, descubrimiento de nuevas enfermedades, políticas y la creciente demanda de recursos humanos de calidad cada día más especializados en conocimientos específicos sin olvidar un amplio sentido humanista. Los estudiantes del área de la salud tienen la posibilidad y la responsabilidad de involucrarse en los aspectos de su educación

para evitar riesgos y daños relacionados con la atención del paciente, para ello una herramienta imprescindible es la educación y la capacitación (Liu et al., 2018).

El enfoque positivista ha permeado durante mucho tiempo en las instituciones formadoras de la salud, esto puede ser un factor que propicia la deshumanización en la atención, en este enfoque se procura el cuidado centrado en los procedimientos y técnicas, pero resta al cuidado de la misma persona y reduciendo lo humano a lo biológico, así mismo alejando al cuidado profesional de su misión y visión humanista y holística (Díaz et al., 2020), esto da pauta a la mecanización y rutinización de los cuidados diarios; de aquí que la formación universitaria juega un papel trascendente para incorporar paradigmas orientados al trato humanizado.

Esta propuesta se plantea el propósito de que una pedagogía transformadora pueda beneficiar el aprendizaje del cuidado seguro en estudiantes de enfermería; de acuerdo con Freire (1970), la pedagogía transformadora es un proceso educativo en el cual los estudiantes y docentes participan en la búsqueda de soluciones justas y equitativas, esta filosofía propone la vinculación de la educación con la realidad social y política de las personas y orientada en formar ciudadanos críticos y participativos, capaces de actuar en la transformación de la sociedad y cultura, además está orientada a motivar al estudiante para tomar decisiones fundamentadas y actuar con conocimiento de causa a nivel individual, comunitario y mundial. Para Bell (2017) la pedagogía transformadora, busca gestar una educación que aparte de ser innovadora, sea capaz de construir una participación colaborativa abierta al diálogo, la crítica, la reflexión entre el docente y el estudiante en el cual sus papeles son intercambiables y cada uno aprende del otro y con el otro, sumando coherencia ética, ya que el hecho de esta pedagogía logra que el estudiante sea reflexivo capaz de influir en sus actos para definir su historia y la de su pueblo.

Kohn et al. (2000) informa por primera ocasión a manera pública que el error en la atención médica puede ocurrir y se pone de manifiesto que estos son mucho más frecuentes de lo que se podría esperar e incluso se llegan a producir muertes, este informe fue sumamente determinante para el inicio de investigaciones que convergen en diversos enfoques en la práctica y entre ellos los relacionados a la educación, Watson (1992) enmarca que el cuidado son acciones de proteger, mejorar y preservar la humanidad ayudando a la persona a hallar un significado a la enfermedad, sufrimiento, dolor, existencia y ayudar a otro



a adquirir autocontrol, autoconocimiento y autocuración (p.180); por consiguiente la seguridad del cuidado es una práctica fundamental asociada a la seguridad del paciente que se conceptualiza como la reducción de riesgos y daños innecesarios en la atención sanitaria (OMS, 2023).

La formación profesional del licenciado en enfermería conlleva el desarrollo de prácticas clínicas a nivel hospitalario, donde se ven inmersos en múltiples escenarios y donde habrán de ejecutar intervenciones y cuidados pertinentes al nivel de desarrollo de su educación. El hablar de minimizar o reducir las probabilidades de que ocurra el error (evento adverso) es un aspecto que requiere fundamentación, y metodologías pedagógicas específicas para tal objetivo como lo especifican Escudero et al., (2018). Por lo que respecta al nivel nacional y estatal Ortiz (2021), refiere una alta prevalencia en los estudiantes de temor a generar un evento adverso en el paciente (daños innecesarios relacionados con la atención durante la práctica), así como dificultades relacionadas a las competencias básicas del cuidado en enfermería.

Las pruebas disponibles refieren que de los países de ingresos bajos y medianos se producen 134 millones de eventos adversos debidos a una atención poco segura, una cifra que contribuye a registrar unos 2,6 millones de fallecimientos al año. Según estimaciones recientes, el costo social de los daños a los pacientes puede valorarse entre 1 y 2 billones de dólares al año (OCDE, 2021) de manera que elevar la calidad de la formación en los estudiantes de enfermería es una competencia que contribuye por su naturaleza a los objetivos 3 y 4 de la (ONU, 2015).

### **Camino Metodológico**

Es un estudio mixto, no experimental, se llevara a cabo en una facultad de Enfermería de la ciudad de Durango, México de agosto 2023 a agosto 2027, en el cual se tomara como sujetos de investigación a los estudiantes del programa de enfermería; se considera como criterio de inclusión estudiantes a partir de segundo semestre a octavo por ser quienes se encuentran en prácticas clínicas, la muestra será calculada en base al total de alumnos con matrícula al momento del estudio; el estudio se sitúa bajo un paradigma epistemológico pluralista, donde para el enfoque cualitativo se enfoca en un modelo socio crítico y para el enfoque cuantitativo en un modelo positivista, el cual favorece el método

empírico -analítico, racionalista, donde la realidad está determinada, observable, medible y además puede ser cuantificable.

Los instrumentos serán elaborados a través del proceso de operacionalización de variables y en concordancia con los referentes teóricos de las variables, mismos que se encuentran en elaboración; estos se desarrollarán gradualmente en diferentes etapas de acuerdo con el grado de madurez de la investigación, siendo necesario un primer acercamiento cualitativo a través del diseño de una entrevista semiestructurada y tomando como referente la teoría de la pedagogía transformadora y la teoría del error, en el aspecto cuantitativo se diseñará un instrumento mismo que será validado por expertos y piloteado para previamente validar el comportamiento de las categorías y datos para su análisis. Para el análisis estadístico se utilizará el Programa Statistical Package for Social Sciences (SPSS) versión 25, usando la estadística descriptiva en la organización, procesamiento y resumen de los datos (frecuencias, porcentajes, medidas de tendencia central).

### **Resultados esperados**

Los resultados esperados en el ámbito social son contribuir a la mejora del aprendizaje de los estudiantes de enfermería y que contribuya en la calidad los cuidados proporcionados para que estos sean brindados de manera segura y con un enfoque humanístico en el ámbito científico son elevar la calidad de la formación de licenciados en enfermería, con alto sentido humanista, consiente de su contribución en la sociedad y del impacto que representa la integración cultural de seguridad del cuidado como parte de su filosofía formativa. A nivel nacional y estatal, se identifica que la mayor contribución va orientada a el campo asistencial de las unidades hospitalarias y no a la formación de estudiantes, sin embargo, son referentes de las áreas de oportunidad de la investigación la propuesta tiene posibilidades de contribuir por su naturaleza a los objetivos 3 de salud y bienestar, así como el objetivo 4 de la educación de calidad, propuestos por la agenda 2030.

La pedagogía transformadora como referente para el aprendizaje de la seguridad del cuidado, busca no solo ser guía para tal fin, sino también promover un cambio profundo en la forma en que los estudiantes de la salud comprenden, abordan y promueven la seguridad en la atención durante sus prácticas y parte de un enfoque holístico considerando al estudiante como una persona que no solo requiere adquirir conocimientos teóricos y

técnicos; sino que además es importante desarrollar habilidades interpersonales, éticas y de reflexión siendo características importantes en la formación de enfermeros ya que en su labor implica la ejecución de procedimientos técnicos integrando el aspecto esencial de disminuir probabilidades de errores e incidentes que tengan la capacidad de dañar o perjudicar a los pacientes.

Como resultado esperado se puede decir que los estudiantes al ser capacitados e instruidos bajo un enfoque transformador de conciencia se concienticen y reconozcan la responsabilidad legal, moral y profesional implícita en el acto de cuidar, en el ejercicio de la práctica de forma competente y segura, sin negligencia y mala praxis (Cronenwett, 2009). La tabla 1 refleja los enfoques deseados en el aprendizaje y manejo de quince puntos para aprender y evitar errores en la atención.

**Tabla1.** Elementos clave para aprender y evitar errores en la atención de pacientes

Conciencia de la situación	Manejo de tareas y toma de decisiones	Trabajo en equipo
Conocer el entorno	Pedir ayuda pronto	Ejercer liderazgo y saber seguirlo
Anticipar y planificar	Movilizar los recursos disponibles	Distribuir la carga de trabajo
Utiliza la información disponible	Utilizar ayudas cognitivas	Comunicar eficazmente
Previene y maneja errores de fijación	Reevaluar periódicamente	Buen trabajo en equipo coordina y apoya a otros
Comprobaciones cruzadas (dobles)	Repartir la atención de forma juiciosa	
	Establecer prioridades de forma dinámica	

*Nota.* Elaboración propia a partir de los referentes de Rocco y Garrido (2017).

Por otra parte es preciso objetivar en instrumentar una política o filosofía de cultura de seguridad en las organizaciones, ya que sin este aspecto fundamental algunas prácticas

que son erróneas se pueden tornar rutinas o hábitos entendiéndose como normales, el aspecto de la cultura debe asumirse como abierta, justa y de aprendizaje donde se interpretan los fallos como una posibilidad de mejorar, esto permite realizar un diagnóstico inicial, formación de equipos, fomento de liderazgo y análisis de las causas por las que se presentan los incidentes.

## Referencias Bibliográficas

Bell, J. A. G. (2017). Educación para la transformación social: La propuesta pedagógica de Paulo Freire y el contexto universitario. *Posgrado y Sociedad. Revista Electrónica del Sistema de Estudios de Posgrado*, 15(2), Artículo 2.  
<https://doi.org/10.22458/rpys.v15i2.1961>

Cassiani, D. B. S. H., Law, W. L., de Souza, E. M. S., Morán, P. M., Zarate, G. R. A., McCreary, L. L., Theus, L., Gutiérrez, A. M. D. C. G., Da Silva, F. A., Molina, D. U. J., & Roza, G. N. (2017). The situation of nursing education in Latin America and the Caribbean towards universal health. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 25, 1–14.  
<https://doi.org/10.1590/1518-8345.2232.2913>

Cronenwett, L., Sherwood, G., Barnsteiner, J., Disch, J., Johnson, J., Mitchell, P., Warren, J., et al. (2007). Quality and safety education for nurses. *Nursing Outlook*, 55(3), 122–131.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0029655407000620>

Díaz, R. M., Alcántara Rubio, L., Aguilar García, D., Puertas Cristóbal, E., & Cano Valero, M. (2020). Orientaciones formativas para un cuidado humanizado en enfermería: Una revisión integrativa de la literatura. *Enfermería Global*, 19(2), 640–672.  
<https://doi.org/10.6018/eglobal.392321>

Escudero, E., Avendaño, B. M., & Domínguez, C. K. (2018). Clinical simulation and patient safety: Integration into the nursing curriculum. *Scientia Medica*, 28(1), 1–13.  
<https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/scientiamedica/article/view/28853>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.  
<https://archivovivopaulofreire.org/images/Libros/Pedagogia-del-Oprimido.pdf>

Institute of Medicine. (2000). *To err is human: Building a safer health system*. National Academies Press. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25077248/>

Liu, H., Li, Y., Zhao, S., Jiao, M., Lu, Y., Liu, J., Jiang, K., Fang, H., Sun, P., Li, P., Wang, Y., Jia, H., Wu, Y., Liu, L., Zhao, Y., & Wu, Q. (2018). Perceptions of patient safety culture among medical students: A cross-sectional investigation in Heilongjiang Province, China. *BMJ Open*, 8(7), e020200. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2017-020200>

Organización de las Naciones Unidas [ONU]. (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS]*. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/311197/agenda-2030-y-los-objetivos-de-desarrollo-sostenible.pdf>

Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2023, 11 de septiembre). *Seguridad del paciente*. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/patient-safety>

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]. (2021). *Panorama de la salud 2021: Indicadores OCDE*. <https://www.oecd.org/health/Panorama-de-la-Salud-2021-OCDE.pdf>

Ortiz, R. M. K., Colonia, J. D. R., Canales, A. B. A., Barrera, Y. B., & Barrera, P. B. (2021). Simulación clínica: Metodología didáctica en la formación de competencias inherentes a la seguridad del paciente. *Revista Eugenio Espejo*, 15(2), 6–17.

Rocco, C., & Garrido, A. (2017). Seguridad del paciente y cultura de seguridad. *Revista Médica Clínica Las Condes*, 28(5), 785–795. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2017.08.006>

Watson, J. (1992). Filosofía y teoría de los cuidados humanos en enfermería de Watson. En *Modelos conceptuales de enfermería* (pp. 179–192).

## **Evaluación Escolar: Sistema Y Resultados Pruebas Saber 11: Estudio En Barranquilla (2009-2023).**

*Etiel Enrique Torregrosa Gutiérrez*

[etieltorregrosa1@gmail.com](mailto:etieltorregrosa1@gmail.com)

*Jaime Rafael Coronado Lechuga.*

[Jaime.coronado@gmail.com](mailto:Jaime.coronado@gmail.com)

### **Resumen**

Los resultados de las pruebas saber 11 de los años 2021, 2022 y 2023 dan cuenta de la supuesta baja calidad de la educación en las Instituciones Educativas Publicas del Distrito de Barranquilla, debido al tipo de evaluación nacional ,idéntica, homogénea, masificada y que no tiene en cuenta las diferencias regionales, en los ritmos de aprendizaje, formas de ser sentir, pensar y actuar en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, porque tiene un sistema de evaluación estandarizado basado en evidencias y competencias, como si los seres humanos fuesen un objeto que responde a un nivel de calidad, término que viene de la empresa y por esta razón no da cuenta de las potencialidades, habilidades y destrezas como sujetos pensantes, que responde a una estandarización de la calidad, que limita sus posibilidades de ingresar a la educación superior pública por sus resultados en una prueba nacional, estandarizada, obsoleta, discriminatoria, punitiva, sancionadora, excluyente y segregadora. Esta ponencia tiene como objetivo reconfigurar el campo de la evaluación, un concepto que piense en los estudiantes como seres humanos diversos, pluralistas. Se emplea una metodología cualitativa con categorías de análisis que sirvan para proponer una evaluación amigable con los estudiantes, que sea agradable, contextualizada y critica en la formación ciudadana, que actúe activamente en la sociedad de la que hace parte y contribuya a liderar los cambios y transformaciones que se requieren en una sociedad inclusiva, integradora, diversa y pluralista acorde a las exigencias de las primeras décadas del siglo XXI.

Palabras claves: Evaluación escolar, pruebas estandarizadas. Educación Inclusiva.



## **Introducción**

Esta investigación tiene como punto de partida interrogantes sustentados en la experiencia del autor como docente, particularmente en la temática de la formación ciudadana y la evaluación escolar en la educación media y su relación con el aprendizaje; de forma, que recoge preguntas que han surgido en más de 20 años como profesional de la educación en el magisterio colombiano. Inquietudes propias o hechas propias ajustadas a partir de las problemáticas afrontadas por la comunidad educativa que habitualmente percibe la evaluación de manera aislada, esto es, como un elemento independiente del aprendizaje, ello en las diversas áreas de formación evaluadas en las pruebas nacionales de carácter estandarizado, pero que, en el presente trabajo y en virtud del campo de interés, se enfocan en destacar la importancia de analizar la evaluación como dispositivo de poder del Estado colombiano a través del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES), especialmente que este organismo tiene como principal función en la realidad palpable evaluar para conocer a través de los resultados de estas pruebas los niveles de desempeño de los estudiantes y examinarlos para excluir y justificar los pocos cupos que ofertan cada semestre las universidades públicas a los bachilleres que egresan cada año de la educación media, sin embargo, en su misión, publicada en la página oficial se encuentra: "Aportar a la educación mediante evaluaciones e investigaciones que impulsan la excelencia educativa del país, generando información estratégica, que fomente la participación inclusiva y sostenible. Diversificando nuestro portafolio de servicios en el contexto nacional e internacional."

La propuesta de esta investigación, es reconfigurar el concepto de Evaluación escolar, no como la plantea el Ministerio de Educación Nacional, que la percibe como la forma actual de educar, sino como estrategia de formación ciudadana para sensibilizar, reflexionar y promover en los estudiantes el ser buenos ciudadanos, contribuyendo así a una formación integral ciudadanos éticos y a la construcción de una cultura pluralista y tolerante de convivencia pacífica en la sociedad. Para finalizar es importante resaltar las palabras sabias del maestro Reynaldo Mora Mora (2024) "La idea central en los procesos de formación es que la libertad debe estar presente en ellos. Por eso, se habla con propiedad de una autonomía curricular, que viene a consistir en esa libertad que tiene toda institución para formar de la mejor manera para la vida. Por eso, debemos centrarnos como educadores críticos en esta

defensa, porque es lo que queremos y es lo que destila valores fundacionales e instituyentes para la vida. Es lo más sensato como estrategia formativa, sólida como una roca, instalada en cada uno de los saberes enseñables. Esta es la alternativa hoy, mantener firme este espíritu de denuncia por esa injusta instrumentalización y estandarización por parte de los expertos del MEN y del ICFES”. Debemos desterrar esa vacua fantasía de obtener resultados fríos en esas pruebas estandarizadas, olvidando, que la escuela debe desarrollar y fortalecer una organización social íntegra y saludable para una vida digna. El otro, el impulso de esas pruebas estandarizadas es un impulso confuso, guiado por el afán de impedir el ingreso a la educación superior, dirigidas a contraatacar simbólicamente los deseos de los pobres, infligiendo daño en sus vidas. El objetivo de esas pruebas es causar un perjuicio a modo de represalia: no dar educación al pueblo. Esto es punitivo, es dañino para la sociedad y para la libertad de nuestros jóvenes.

### **Espacio Temporal y Relacional del Valor de la Investigación:**

Es recomendable que, antes de pensar en las soluciones, se logre hacer una problematización de los bajos niveles de desempeño en las pruebas saber 11 ° en la ciudad de Barranquilla y un estado del arte de los conceptos y categorías de Evaluación Escolar, pruebas estandarizadas, calidad educativa, bajos niveles de desempeños que está relacionando, haciendo una jerarquía entre ellas, que posibilite precisar el aporte a un campo de conocimiento amplio como la Evaluación.

La evaluación en el ámbito escolar, en efecto, es concebida y asumida como la verificación de los resultados obtenidos en un periodo definido, por esta razón esta investigación se realiza teniendo en cuenta el espacio temporal comprendido entre los años 2009- 2024 ;La razón de la expedición del decreto 1290 de 2009 o decreto de Evaluación escolar, hasta el año 2024 que corresponde a la última prueba nacional presentada por los estudiantes de las instituciones educativas públicas de calendario A del Distrito de Barranquilla, una suma de valores de índole cuantitativo, representada por un informe numérico que se considera reflejo de la visión y perspectiva del ICFES principal y único órgano nacional de evaluación escolar en Colombia.

El objetivo de esta investigación es generar una propuesta que dé cuenta de la necesidad de sacar el tema del concepto de calidad en la educación de los estudiantes, que

corresponde a un concepto eminente empresarial aplicado a los objetos y bienes producidos en la empresa o industria, mientras que “la educación es un servicio que forma sujetos, personas y desde esta perspectiva la educación se debe a la formación de buenos ciudadanos que cuando creen empresas o trabajen en la industria van a producir objetos y bienes de calidad” Mora(2024). Los aportes de esta investigación están articulados a la reconfiguración del campo de la evaluación para tratar de producir un nuevo concepto de evaluación crítica, holística e integral que fundamente la formación ciudadana en individuos con capacidades y habilidades de pensamiento crítico y creativo, que dé solución a las problemáticas de su entorno y realidad social, que permita crear oportunidades de trabajo y no solamente buscar trabajo, para que evalúe críticamente la calidad de los productos que produce la empresa u organización económica en la que labora, dado que si las empresas o industrias reciben buenos ciudadanos estos van a evaluar críticamente la calidad de los productos, bienes o servicios que se producen, por tanto, dado que las instituciones educativas de los niveles secundario, media y universitaria forman personas el proyecto de investigación busca contribuir con la formación integral de los ciudadanos.

### **¿Porque y para qué investigar sobre la evaluación?**

Para dar respuesta a esta pregunta se toman los resultados de las pruebas saber 11, que se han presentado en el período explicitado anteriormente y de ellos, se centra en los que dan cuenta de los bajos niveles de desempeño de la educación en las Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Barranquilla, debido al tipo de evaluación nacional, idéntica, homogénea, masificada y que no tiene en cuenta las diferencias regionales, los ritmos de aprendizaje, las formas de ser, sentir, pensar y actuar, en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, porque tiene un sistema de evaluación estandarizado basado en evidencias, tareas y competencias, como si los seres humanos fuesen un objeto que responde a un nivel de calidad -término que viene de la empresa- y por esta razón no da cuenta de las potencialidades, habilidades y destrezas como sujetos pensantes, que responde a una estandarización de la calidad, que limita sus posibilidades de ingresar a la educación superior pública por sus resultados en una prueba nacional, estandarizada, obsoleta, discriminatoria, punitiva, sancionadora, excluyente y segregadora. Esta investigación tiene como objetivo

reconfigurar el campo de la evaluación, un concepto que piense en los estudiantes como seres humanos diversos y pluralistas.

Por otra parte, desde la entrada en vigencia de la ley general de educación en 1994, se han emitido tres (3) decretos que buscan regular la evaluación escolar en la educación primaria, secundaria y media, lo que evidencia que no hay una política pública robusta en el sistema educativo colombiano, que ésta tiene más un carácter de política de gobierno, por no decir de ministros que una política estatal. Dado que una verdadera política educativa debe tener continuidad en el tiempo, obviamente con los respectivos reajustes, mas no cambiar todo de tajo, cuando en las primeras instancias de cambio no se dan o reflejan los resultados, como ocurre cada año cuando el ICFES publica los resultados de las pruebas saber 11 ó cuando se publican los resultados de las pruebas internacionales tales como las realizadas por la OCDE o las famosas pruebas PISA.

Con la expedición de la actual legislación de la evaluación contenida en el Decreto 1290 de 2009 conocido como la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media y en el que se encuentran consignados en el artículo 3 los propósitos de la evaluación institucional de los estudiantes, aspectos claros como lo son: “establecer el estado de los aprendizajes de los estudiantes, determinando fortalezas y debilidades, identificar las posibles causas de las dificultades, proponer metodologías de seguimiento y fortalecimiento, entre otros” Sin embargo, se encuentra que las cifras de los resultados en las pruebas saber 11° siguen descendiendo a pesar del cambio de dinámica de las pruebas, de igual forma muestran que la realidad educativa con las políticas públicas de evaluación escolar, muestran una ruptura epistemológica entre las cifras de estudiantes que egresan de la educación media y los estudiantes que ingresan a la educación superior, esto nos permite establecer que los decretos de evaluación escolar en Colombia han cambiado de numeración, pero los actores, la escenografía y los resultados siguen siendo los mismos. Mientras que la escenografía de los salones o aulas de clases carezcan de infraestructura, ambiente y clima escolar adecuados, los resultados siempre van a la baja, una clara evidencia es que de las 163 instituciones oficiales del Distrito de Barranquilla en las pruebas saber 11 en el año 2023, según el Observatorio de Educación del Caribe de la Universidad del Norte tiene un porcentaje aproximado del 40 % en los niveles de desempeño muy alto o alto en las pruebas saber, mientras que el nivel D o bajo desempeño

se aproxima al 30% y el restante 30% en la categoría B y C. Esto solo en cuanto a resultados de las pruebas saber 11°, falta establecer otros indicadores de eficiencia del sector educativo de Barranquilla como el número de desertores o de reprobación por instituciones educativas cada año.

En la investigación se emplea una metodología cualitativa con categorías de análisis que sirvan para proponer una evaluación amigable con los estudiantes, que sea agradable, contextualizada y crítica en la formación ciudadana, que actúe activamente en la sociedad de la que hace parte y contribuya a liderar los cambios y transformaciones que se requieren en una sociedad inclusiva, integradora, diversa y pluralista acorde a las exigencias de las primeras décadas del siglo XXI. Dado que esta investigación pretende generar alternativas a la realidad, buscando, a través de lo que se denomina efectos formativos y formadores de la evaluación, favorecer no solo el crecimiento del estudiante y el quehacer del docente, sino que se constituya en una experiencia para la vida. Lo anterior no implica que se margine de la teoría, sino que se pueda crear teoría o una alternativa teórica propia para sustentar y reconstruir la práctica cotidianamente, de allí que la metodología por la que se hace opción sea la genealogía y la arqueología de Michael Foucault. M. (1976). Entonces se puede simplificar que la incidencia de esta investigación va en contravía del uso del concepto de calidad en la educación y este es difícil de desmitificar entre los docentes, padres de familia, estudiantes, los jerarcas y tecnócratas que han empleado desde el M.E.N la construcción de políticas públicas en educación por el tipo de ideología neoliberal que impera en este concepto.

La implicación de este estudio debe ser el resultado de un proceso integrador en donde la tríada Estado, Familia y Escuela trabajen como una mancuerna que fortalezca y se retroalimente de manera horizontal en la formación de buenos ciudadanos.

Como se mencionó anteriormente romper con los sesgos que sean creado a partir de la inclusión del concepto de calidad en la educación, el Estado colombiano debe adoptar políticas públicas destinada a una evaluación escolar, en la cual los estudiantes puedan expresar y promover su propia cultura e identidad, fortaleciendo la formación ciudadana. El punto de partida de esta investigación es comprender la relevancia del contexto social como requisito para una evaluación autónoma, auténtica y significativa y que el propósito de una política estatal de evaluación formativa y crítica, es coherente con la formación ciudadana.

La evaluación educativa es un concepto que con el tiempo ha venido adquiriendo diferentes acepciones y matices; sin embargo, ha prevalecido el interés por asegurar que los procesos formativos respondan por los propósitos educacionales que los motivan y den cuenta de su contribución a la formación integral de las nuevas generaciones. En este sentido, la evaluación educativa tiene dos escenarios claramente delimitados: la evaluación del currículo y la evaluación del aprendizaje.

Entre las investigaciones que destacamos en el peso de esta investigaciones tenemos la desarrollada por los docentes investigadores Humberto Quiceno Castrillón y Martha Lucía Peñaloza denominada “ El dispositivo de la evaluación: cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990-2014” y El análisis de los resultados de las pruebas saber 11 ° de los años 2021,2022 y 2023 del Observatorio de la Educación del Caribe Colombiano de la Universidad del Norte

## **Conclusiones**

La evaluación escolar debe tener por objeto ser integral que busque el ingreso, permanencia y formación ciudadana que contribuya a una educación pertinente, contextualizada, pluralista que dé cuenta de lo que nos diferencia y une como ciudadanos. Por esta razón la evaluación escolar no debe, ni puede ser el último eslabón del sistema educativo, en el que los resultados sean las evidencias de aprendizaje entendidas como el cúmulo de conocimientos acumulados a lo largo del proceso educativo.

Los resultados de las pruebas saber 11 de los años 2021, 2022 y 2023 dan cuenta de la supuesta baja calidad de la educación en las Instituciones Educativas Publicas del Distrito de Barranquilla, debido al tipo de evaluación nacional, idéntica, homogénea, masificada y que no tiene en cuenta las diferencias regionales, en los ritmos de aprendizaje, formas de ser sentir, pensar y actuar en la que todos tengan que demostrar lo que han aprendido, porque tiene un sistema de evaluación estandarizado basado en evidencias y competencias, como si los seres humanos fuesen un objeto que responde a un nivel de calidad, éste término que viene de los procesos empresariales y por esta razón no da cuenta de las potencialidades, habilidades y destrezas como sujetos pensantes, que responde a una estandarización de la calidad, que limita sus posibilidades de ingresar a la educación superior pública por sus resultados en una prueba nacional, estandarizada, obsoleta, discriminatoria, punitiva,



sancionadora, excluyente y segregadora. Esta investigación tiene como objetivo reconfigurar el campo de la evaluación, un concepto que piense en los estudiantes como seres humanos diversos, pluralistas.

### Referentes Bibliográficos

Decreto 1290 de 2009. *Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media*. Ministerio de Educación Nacional [MEN]. <https://www.mineducacion.gov.co/>

Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: El nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.

Mora Mora, R. (2024). *Pensamientos formativos-curriculares*.

Observatorio de la Educación del Caribe Colombiano, Universidad del Norte. (2023). *Análisis de los resultados de las pruebas Saber 11° de los años 2021, 2022 y 2023*. Universidad del Norte.

Quinceno Castrillón, H., & Peñaloza, M. L. (2014). El dispositivo de la evaluación: Cartografía de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación en Colombia, 1990–2014. *Pedagogía y Saberes*, (41), 65–80. Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación.

## **Perspectivas Emergentes Sobre Currículo**

*Jesús Alfonso Enriquez Estrada<sup>[1]</sup>*

*Lina Rosa Parra Bernal<sup>[2]</sup>*

### **Resumen**

Este documento evidencia el resultado de la revisión sistemática de literatura entorno a la relación educación – currículo – pensamiento complejo, en función de las propuestas curriculares que emergen en educación básica secundaria y media. Se hizo uso del método PRISMA para identificar, seleccionar y elegir aquellos artículos relacionados con el interés investigativo en los años comprendidos entre 2019 y 2023, como resultado se encontraron 24 artículos, los cuales fueron analizados en búsqueda de esas necesidades, características y ventajas educativas que desvelan sus disertaciones e investigaciones de aula. Se concluye que es necesario repensar los procesos educativos, propender por una vinculación entre las diferentes áreas de conocimiento disciplinar para abordar diversas situaciones problemáticas del contexto donde la experiencia del estudiante juega un papel que motiva al aprendizaje.

Palabras Claves: Currículo; Pensamiento Complejo; Interdisciplinariedad; Transdisciplinariedad.

### **Introducción**

Este documento tiene como objetivo compartir una revisión sistemática de literatura realizada con el método PRISMA en la base de datos SCOPUS de los últimos 5 años, para identificar el estado del arte de la relación educación – currículo – pensamiento complejo, con un enfoque en las propuestas curriculares emergentes en educación básica secundaria y media.

El conocimiento ha sido transmitido a través de diversas estrategias, donde la familia se configura como el primer espacio de interacción entre sus sujetos que brinda un primer acercamiento al conocimiento, el cual posteriormente será refinado en claustros educativos llamados escuelas que, mediante procesos estructurantes, secuenciales y hegemónicos, seleccionará y reproducirá en un currículo aquellos aspectos de la herencia social que han de ser fundamentales en la formación del individuo.

La educación básica secundaria y media en la actualidad se caracteriza por una ausencia de vinculación, tanto entre las diversas áreas del conocimiento como con su entorno,

razón por la cual, los estudiantes tienen dificultades para conectar sus saberes con el contexto, lo que conlleva a que los procesos educativos se tornen atomizados y reduccionistas, generando en el estudiante un pensamiento simplificador de la realidad donde la causalidad se torna unidireccional y los aprendizajes siguen la lógica causa – efecto.

Morin (2003) nos invita a repensar el cómo abordar esos procesos educativos a través de la conexión entre la experiencia y el saber académico, del relacionamiento del yo con el otro, a interrelacionar lo que la tradición histórica ha fragmentado, todo esto mediante un diálogo constante, así, construir esa ruta de aprendizaje (Taba, 1993) constituye un reto puesto que los maestros se encuentran supeditados a una estructura normativa, la tarea entonces consistirá en encontrar la manera para que aquello que se enseña en la escuela, sea capaz de religar el conocimiento disciplinar, el contexto local con las orientaciones nacionales, la experiencia del estudiante con el saber académico, y armonizar las relaciones con el otro como sujeto activo en la construcción de conocimiento (Salinas, 2020).

### **Diseño Metodológico**

Para poder evidenciar el estado actual de la relación educación – currículo – pensamiento complejo, se realizó una búsqueda en la base de datos SCOPUS tomando como pauta el método PRISMA, el cual permite estructurar las acciones de búsqueda de forma sistemática, fiable y precisa, por tanto, se aplicó la ecuación de búsqueda “curriculum, complexus, transdisciplinary, interdisciplinary, y high school”, delimitando el rango temporal comprendido entre 2019 y 2023, y, a artículos científicos como criterio de selección.

En la fase inicial se encontraron 662 artículos, con la delimitación al rango temporal se redujo a un total de 241 artículos, tras lo que se aplicaron los criterios de exclusión que incluía: universidad, ingeniería, STEM, covid, medicina, enfermería y aquellos relacionados con educación superior, tras esta acción se encontraron 86 artículos a los cuales se les realizó una lectura del título y resumen para evidenciar si estaban relacionados directamente con el interés investigativo, encontrándose que solo 32 cumplían con los criterios requeridos, estos fueron leídos en su totalidad en aras de evidenciar el valor intrínseco de sus aportaciones, conduciendo de esta manera a un total de 24 artículos relevantes por sus posturas, disertaciones e investigación.

## **Resultados**

Tras el análisis crítico de los artículos encontrados, se pudo establecer que existe un interés por repensar los procesos educativos de la educación básica y media, esto debido a que aproximadamente el 65% de los artículos correspondían a documentos de revisión, mientras que el otro 35% están directamente relacionados con puestas en escena de la relación educación – currículo – pensamiento complejo.

Dentro de las categorías nodales en estos artículos, se encontró que en torno al currículo emergían subcategorías como: enseñanza, estudiante e interdisciplinariedad, esto nos permite inferir que los horizontes investigativos apuntan a procesos educativos que visibilizan la interrelación del conocimiento disciplinar, la participación del estudiante dentro del proceso, y la enseñanza como punto de partida.

Se evidencia autores como Braskén, et al. (2019) y Niemelä (2020), propenden por una tensión entre lo disciplinar y lo inter/multidisciplinar, donde los docentes deben aprender a trabajar en equipo para seleccionar y estructurar un plan de estudios desde las bases epistemológicas, que articulen los vértices de las diversas áreas del conocimiento, y con esto ser capaces de alcanzar los objetivos de aprendizaje.

Por su parte, Fesharaki, et al. (2019), Chén y Liu (2022), y, da Silva y de Pinho (2023), hacen su apuesta por una propuesta interdisciplinar donde se integre el conocimiento para desarrollar competencias científicas y tecnológicas, enriquecer los currículos a través del diálogo colaborativo, vincular el entorno en los procesos de aula, alimentar en el estudiante una conciencia capaz de tomar decisiones informadas.

Anclados en la visión de la transdisciplinariedad autores como Salinas y Méndez (2021), Fooladi, et al. (2023), Kõlamets, et al. (2023), y, da Silva, et al. (2023), afirman que debe haber una conexión entre el conocimiento disciplinar, la experiencia y la realidad, lo cual generaría unos procesos de enseñanza y aprendizaje más significativos desde una perspectiva crítica y dialógica, permitiría superar la visión fragmentaria de la educación y vincularía lo social con lo cognitivo.

En el caso de Winarno, et al. (2020) y Becker-Ritt (2022), haciendo uso de problemáticas globales realizan un abordaje curricular donde se involucran diversas áreas del conocimiento interconectadas entre sí, con el propósito de brindar al estudiante una

panorámica más completa de la realidad y sus problemáticas, ante lo que encuentran una mayor apropiación del conocimiento, conceptos científicos mejor comprendidos, el desarrollo de habilidades emocionales, y una vinculación entre lo ético, lo social y lo científico, lo cual les permite resolver problemas teniendo en cuenta su contexto.

## Conclusiones

La educación se ha caracterizado por estar orientada desde una perspectiva fragmentaria del conocimiento, donde se excluyen factores de la realidad del estudiante, generando así egresados con dificultades para conectar el saber disciplinar con su entorno, las problemáticas que les aquejan en su cotidianidad, por tanto, es necesario repensar como desde el diseño curricular con alternativas como la inter y la transdisciplinariedad se pueden recobrar esos ligamentos que la tradición histórica ha escindido.

Estas perspectivas emergentes manifiestan un gran potencial en cuanto al aprendizaje significativo que los estudiantes pueden llegar obtener, a mejorar sus relaciones con el otro más conectada con las emociones y los sentimientos de sus pares, es así como abordar el conocimiento desde múltiples perspectivas le permitirá tener una visión más relacional con su entorno.

## Referencias Bibliográficas.

Becker, A. (2022). O tema energia como um eixo facilitador da transdisciplinaridade. *Acta Scientiae*, 24(6), 1–23.

Braskén, M., Löfwall, K., & Kurtén, B. (2019). Implementing a multidisciplinary curriculum in a Finnish lower secondary school: The perspective of science and mathematics. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(6), 852–868.

Chén, M., & Liu, M. (2022). Un estudio de caso de aprendizaje basado en fenómenos en una escuela de Helsinki, Finlandia. *Investigación Educativa Contemporánea Trimestral*, 30(1), 39–84.

da Silva, C., & De Pinho, M. (2023). Currículo e projetos sob o olhar interdisciplinar: observações críticas e aproximações epistemológicas. *Humanidades & Inovação*, 10(5), 92–107.

da Silva, J., Pinto, M., De Melo Costa, A., Da Fonseca, D., De Macedo, B., Da Silva, K., De Medeiros, E., & Costa, G. (2023). Perspectivas interdisciplinares e transdisciplinares: o

ensino de língua portuguesa em foco. *Cuadernos de Educación y Desarrollo*, 15(10), 11644–11667.

Fesharaki, O., Taboada, I., & Sánchez, N. (2019). Biominerales del cuerpo humano: propuesta interdisciplinar para la Biología y Geología de Bachillerato. *Revista de la Sociedad Geológica de España*, 32(1), 63–76.

Morin, E. (2003). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.

Niemelä, M. (2020). Crossing curricular boundaries for powerful knowledge. *The Curriculum Journal*, 32(2), 359–375.

Salinas, S., & Méndez, J. (2021). Complejidad, transdisciplinariedad y pedagogía decolonial: Bases epistémicas para una reforma curricular educativa. *Encuentros: Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico*, 14, 228–256.

Taba, H. (1993). *Elaboración del currículum*. Troquel Editorial. (Obra original publicada en 1962).

Winarno, N., Rusdiana, D., Randi, R., Susilowati, E., & Afifah, R. (2020). Implementation of integrated science curriculum: A critical review of the literature. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 8(2), 795–817.



## **Comprensión de la Evaluación del Estudiante en el Área de Educación Artística y Cultural**

*María Isabel Trujillo Peralta*

[mitrujillop@ut.edu.co](mailto:mitrujillop@ut.edu.co)

### **Resumen**

La presente reflexión se sitúa en las políticas curriculares que se concretan en los documentos que fundamentan y orientan el currículo del área de Educación Artística y cultural, en el marco de una investigación en desarrollo en el Doctorado en ciencias de la educación de la Universidad del Tolima- RUDECOLOMBIA. Se realiza una investigación de carácter cualitativo con un rastreo a algunos documentos curriculares del área de Educación artística y cultural para comprender los fundamentos y desarrollo de la práctica evaluativa del estudiante. Los resultados muestran las diferentes transformaciones en el área y en la evaluación del estudiante desde el MEN-Colombia.

Palabras clave: Practica evaluativas, Educación Artística y cultural, Evaluación del estudiante.

### **Introducción**

El interés sobre la Evaluación del estudiante en el Área de educación Artística y cultural (la cual será nombrada en el presente documento con las siglas AEAC), surge de la necesidad de visibilizar su importancia y desarrollos en el escenario escolar para proponer mejoras en el sistema y procesos evaluativos con intención de la formación integral del estudiante en Colombia.

La educación artística ha estado presente en los planes de estudio en Colombia con diversas comprensiones que potencian el desarrollo humano y cultural a partir variadas disciplinas artísticas y prácticas en el aula.

De acuerdo con Terigi(1998.p,5) el valor de distinción entregado a las artes hacia los grupos de elite, las condiciones de desigualdad frente a otras disciplinas, los contenidos, las enseñanzas, la evaluación del estudiante , el mejoramiento de los productos artísticos y la formación de sus procesos, deben ser de análisis permanente, así como las experiencias de las diferentes disciplinas artísticas, la especialización del profesorado y las políticas públicas que obligan a transitar hacia el mejoramiento de la cultura. Por esta razón, el AEAC

es un campo de alta complejidad con características pluriculturales y con la pretensión, de ser parte de la formación integral del sistema educativo hacia el reto de elaborar en palabras de Gimeno, citado por Malagón (2019.p21) una pedagogía desde la práctica educativa y construir una teoría educativa ajustada a los cambios epistemológicos en su campo.

Para alcanzar la comprensión curricular del AEAC en el tiempo, un propósito es conocer las diversas transformaciones en sus tendencias epistémicas y pedagógicas, modelos de enseñanza, sus enfoques y prácticas evaluativas en la escuela y en particular de la evaluación en las políticas educativas que se concretan en los documentos oficiales.

### **Camino Metodológico**

Configurados los objetivos para el desarrollo de la categoría “Evaluación del estudiante en el AEAC” de la investigación en desarrollo, se aborda desde la investigación cualitativa un estudio documental de las orientaciones pedagógicas y curriculares del MEN-Colombia y diversas fuentes desde la producción académica, que permitieron desarrollar una ruta interpretativa que atribuye sentido al corpus de los textos para responder a la categoría que se pretende analizar orientada al interés de este estudio.

Resulta pertinente ubicar para este componente metodológico el concepto de evaluación formativa para su comprensión en palabras de Díaz Barriga, “La evaluación formativa centrada en el desempeño demanda a los estudiantes demostrar que poseen ciertas conductas o habilidades en situaciones de prueba exprofeso. La evaluación autentica va un paso más allá en el sentido de que destaca la importancia de la aplicación de la habilidad en el contexto” Díaz (2005, p.127)

Los documentos curriculares expedidos por el Ministerio de Educación de Colombia, objeto del presente análisis e interpretación son: Lineamientos curriculares en Educación Artística (2.000), Orientaciones Pedagógicas para la Educación Artística en básica y media. Documento N° 16. (2010) y Orientaciones Curriculares para la Educación Artística y Cultural en educación básica y media. (2022)

Resultados y discusión

Se presentan los resultados del rastreo documental en una tabla de síntesis sobre la evaluación del estudiante desde las orientaciones curriculares y pedagógicas del área en mención:

Documento oficial	Fundamentos de la Educación Artística	En la evaluación del estudiante
Lineamientos curriculares en Educación Artística Ministerio de Educación Nacional (2000)	Renovación curricular- Acuerdos entre docentes y artistas para sistematizar orientaciones que permiten comprender el arte en el contexto escolar y su estructura conceptual ,que promueve las disciplinas artísticas como propuestas de asignaturas en una estructura general por grupos de grados así: Música, danza, teatro, artes plásticas y visuales, diseño gráfico y audiovisuales,	<p>-Propósito de la evaluación: “el objeto de la evaluación es el desarrollo integral del niño o la niña, del joven o de la joven y son ellos quienes paulatinamente deben asumir la evaluación como parte de su proceso formativo” p,42.</p> <p>-Aunque no tiene una definición propia sobre la evaluación, reconoce los “deber ser” de la evaluación.</p> <p>-Propone los logros e indicadores de logro como referentes para diseñar la evaluación en los procesos de desarrollo del pensamiento contemplativo, del pensamiento simbólico, del pensamiento reflexivo y el proceso de desarrollo del pensamiento valorativo, habilidades conceptuales y juicio crítico de las artes.</p> <p>- Brinda relevancia a la autoevaluación, evaluación analítica compartida y heteroevaluación.</p>

<p>Orientaciones Pedagógicas para la educación artística en básica y media. Documento N° 16 Ministerio de Educación Nacional (2010)</p>	<p>-Replantea referentes teóricos del arte y la cultura, artistas y pedagogos para la reflexión, discusión y análisis del diseño curricular.</p> <p>-Propone tres competencias: Sensibilidad, apreciación estética y comunicación.</p> <p>-Plantea el concepto de “Campo”: como área de conocimiento y la vincula con el ámbito de la cultura. p,14. Por tanto se acuña el nombre de Educación artística y cultural como campo de conocimiento vinculante a la cultura.</p>	<p>-Define la evaluación en el contexto del decreto 1290 de 2009, con enfoque formativo en todos los niveles.</p> <p>-Presenta las tres instancias susceptibles de valoración de Elliot Eisner (1995): La habilidad técnica, los aspectos estéticos expresivos y la imaginación creadora. p,74.</p> <p>-Brinda relevancia a la evaluación diagnóstica, la evaluación sujeta a criterio personalizado, la coevaluación, la autoevaluación e indagación.</p> <p>-Evaluación diseñada por niveles de desempeño para el alcance de las competencias por grupos de grados.</p>
<p>Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica y media. Ministerio de Educación Nacional (2022)</p>	<p>-Fundamenta la educación artística como un proyecto humanizador. Define el concepto de cultura y sus implicaciones en el contexto pedagógico propio de la disciplina.</p> <p>-Direcciona la educación artística como campo de</p>	<p>-Brinda un carácter reflexivo de la evaluación en los procesos del desarrollo de las competencias: Sensibilidad perceptiva, producción creación y comprensión crítico cultural.</p> <p>-El documento relaciona la evaluación formativa para la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes como</p>

	<p>conocimiento “que se ocupa del desarrollo del pensamiento artístico situado de niñas, niños, adolescentes y jóvenes” p,23</p> <p>-Presenta los modelos de enseñanza en la educación artística e identifica el deber ser del docente y su rol en el área.</p> <p>-Establece articulaciones con diversos contextos y las dinámicas que ejercen los agentes que conforman el campo entorno al rol del estudiante.</p> <p>-Por primera vez brinda relevancia a la Educación artística en el contexto rural para la construcción de paz, y a temas de inclusión y equidad.</p> <p>Estructura las competencias específicas: Sensibilidad perceptiva, producción creación y comprensión crítico cultural.</p>	<p>estrategia para aumentar el rendimiento escolar:</p> <p>-El docente privilegia la valoración de los objetivos expresivos por sobre los objetivos procedimentales.</p> <p>-La evaluación es tomada como un proceso integral y dialógico.</p> <p>Coherencia entre la evaluación y las competencias específicas evidenciadas en el alcance de los desempeños.</p> <p>-Propuesta metodológica de evaluación:</p> <p>Evaluación diagnóstica, Evaluación sujeta a un criterio personalizado, coevaluación, autoevaluación e indagación.</p> <p>-Propone: juegos de roles, uso de portafolio, modelo RAP (Reflexión – acción –participativa) p,82.</p>
--	---	--

Fuente: autora.

El Área de Educación Artística y cultural posee una evaluación en relación a las competencias mencionadas y desempeños propios en las experiencias artísticas, por tanto, la evaluación no es un hecho indiferente al currículo puesto que tiene un carácter formativo, contextualizado, sistemático, integral y dialógico. Emite juicios de valor sobre el proceso con respecto al aprendizaje que el estudiante debe obtener, para que pueda avanzar en el proceso no centrándose únicamente en el producto artístico y teniendo en cuenta las particularidades de su realidad sociocultural.

Ahora bien, el deber ser sobre los saberes y la evaluación en el AEAC desde los documentos curriculares oficiales contrasta con los desafíos presentados en las realidades que viven las instituciones educativas, la sociedad en general y el mundo globalizado en que se encuentra la escuela. La educación artística y las humanidades en general son áreas de conocimiento que han sido jerarquizadas dentro del currículo escolar, con poca financiación para su desarrollo y objetivadas puesto que en palabras de Nussbaum (2010)

“...Los especialistas en educación para el crecimiento económico no se limitan a hacer caso omiso de las disciplinas artísticas o humanísticas. En realidad, les tienen miedo, pues el cultivo y el desarrollo de la comprensión resultan especialmente peligrosos frente a la moral obtusa, que a su vez es necesaria para poner en práctica los planes de crecimiento económico que ignoran la desigualdad” p,46.

Son áreas que tienen una función esencial para la formación del ser y la construcción de ciudadana, así como del desarrollo del mundo sensible, pero que el mundo neoliberal supedita sus saberes y conocimientos humanísticos al mundo exclusivo de lo decorativo y del entretenimiento.

Por lo anterior, al no tener participación en la medición a través de las pruebas masivas y estandarizadas nacionales e internacionales el AEAC, es vista con poca relevancia formativa y pedagógica y por lo tanto se considera que cualquier docente puede realizar sus procesos formativos sin tener mayor conocimiento disciplinar y experticia.

### **Conclusiones iniciales**

Es revelador empíricamente, observar que, en el AEAC, el docente posee un rol relevante para lograr los objetivos propios del área, pero dadas las condiciones actuales se



presenta ausente para muchas instituciones educativas, puesto que en los presupuestos que obtienen las entidades territoriales, especialmente en las zonas rurales del país, los docentes especializados en el área en mención que se convocan, son tenidos en cuenta para abordar otras áreas del currículo.

De acuerdo a lo anterior, es aún mayor su falta de reconocimiento en la sociedad y en la comunidad educativa en general, de igual modo, los docentes y estudiantes poseen imprecisiones sobre las finalidades, metodologías y su evaluación, desconociéndose la evaluación del estudiante como un proceso sistemático que trasciende el entregar una calificación, que solo mide pero no valora e involucra los diversos lenguajes artísticos en la evaluación en términos de García – Carrillo (2021) una “evaluación invisible” y, por tanto, una de las dificultades de los docentes y estudiantes está en la comprensión del significado y sentido de la evaluación formativa como una evaluación para aprender, construir y reforzar el conocimiento y para aprender del error de los procesos artísticos y sus componentes.

## Referentes

García-Carrillo, L. S. (2021). *Procesos curriculares y evaluativos en la educación física escolar*. Kinesis.

Huerta, R. (2017). Educación artística. *Revista de Investigación*, 8, 243. ISSN 1695-8403, e-ISSN 2254-7592.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2000). *Educación artística: Serie lineamientos curriculares*. Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2010). *Orientaciones pedagógicas para la educación artística* (Documento N.º 16). Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2022). *Orientaciones curriculares para la educación artística y cultural en educación básica*. Bogotá.

Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.

Terigi, F. (1998). *Artes y escuela: Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Paidós.

## La Educación Artística Como Forma De Conocimiento Interdisciplinar Y Desarrollo De Habilidades Investigativas Para La Construcción De Identidad

*Mónica Patricia Quesada Hernández.*

[mpquesadah@ut.edu.co](mailto:mpquesadah@ut.edu.co)

### Resumen

El presente escrito pretende dar a conocer la experiencia pedagógica **Festival de Comparsas: arte, conocimiento e identidad**, liderada por el área de educación artística y cultural, en los niveles de preescolar, básica secundaria y media en la I.E Claretiano Gustavo Torres Parra. Contempla un proceso de aprendizaje significativo con un enfoque interdisciplinar sobre temáticas de interés socio –cultural del contexto regional, nacional e internacional.

La experiencia busca desarrollar el pensamiento creativo, las habilidades artísticas, investigativas y ciudadanas en niños y jóvenes a través de la indagación, reconocimiento, la divulgación del patrimonio cultural, la interdisciplinariedad, el trabajo en equipo, el liderazgo, la generación de conocimiento, el fortalecimiento de las tradiciones en el marco de las fiestas folclóricas regionales de San Juan y San Pedro. De esta manera se le da protagonismo a la COMPARSA, quizá la más legendaria manifestación cultural presente en todas las culturas del mundo, en donde desfilan al aire libre un grupo de personas con manifestaciones típicas de su región en torno a una temática.

El proyecto pedagógico se lleva a cabo en tres procesos: la indagación temática, la creación y representación simbólica en lenguajes artísticos y finalmente la socialización de 30 comparsas en un GRAN DESFILE FOLCLÓRICO, una manifestación artística cargada de conocimiento e identidad que resignifica, transforma y le da relevancia a las practicas educativas en torno a la enseñanza- aprendizaje del arte y el folclor.

**Palabras Claves:** Educación artística; Conocimiento; identidad: comparsa; interdisciplinariedad.

La experiencia nace de la relación arte y conocimiento, analizando los saberes previos de la comunidad producto del ejercicio de enseñanza - aprendizaje de la educación artística, se muestra que los adolescentes, docentes y padres de familia ven el arte como una actividad desligada del conocimiento, está latente el prejuicio que considera las experiencias artísticas

como actividades prácticas sin sustento teórico; también se puede identificar en los estudiantes apatía y desinterés por las practicas folclóricas y la pérdida en general de algunas tradiciones en las fiestas típicas del Huila de San Juan y San Pedro.

Dichas festividades, en los últimos años, se han transformado con respecto a su propósito inicial, desconociendo el origen de las fiestas como ritual del solsticio de verano, las comparsas temáticas, la fiesta católica en honor a los santos, entre otros aspectos. De acuerdo con la revisión de la literatura y según estudios de la Academia Huilense de Historia, se afirma que:

“...durante las fiestas se han perdido algunas tradiciones para ser transformadas por elementos de la mercantilización y comercialización ideal para el desarrollo económico y el turismo de la región; a mediados del siglo pasado, en la década de los años cincuenta, el Huila, al igual que varias regiones del país, buscan alternativas para acelerar su desarrollo. Por eso se pensó en promocionar las fiestas de San Juan y San Pedro en el marco del reinado del Bambuco...” (Salas: 2023)

En consecuencia, se genera la siguiente pregunta ¿Cómo generar conocimiento y aprendizaje de aspectos históricos, sociales y naturales a partir de la fiesta folclórica, la recuperación y divulgación del patrimonio cultural?

Tomando la problemática planteada y en articulación con la Pedagogía Humana, participativa y autogestionaria del Proyecto Educativo Institucional de la I.E. Claretiano, inspirados en los principios de la educación liberadora de Paulo Freire que busca no sólo cambiar a las personas, sino también las circunstancias, las situaciones por las cuáles los hombres se encuentran deshumanizados, cosificados y alienados (Freire: 1987) y en directa relación con los planeamientos de la reorganización humana , el feedback y el surgimiento de nuevos patrones propios de la cibernética social proporcionalista con la teoría del cerebro triádico (Gregori, W: 1984 p,68); se plantea una estrategia didáctica cuyo objetivo es desarrollar el pensamiento creativo, las habilidades artísticas (sensibilidad, comunicación y apreciación), investigativas y ciudadanas en los estudiantes a través de la indagación, reconocimiento y divulgación del patrimonio cultural. Que parte del contexto de un tema o problemática sociocultural, para abordarla de manera creativa e interdisciplinaria, donde se involucran procesos racionales de conocimiento y saber con las prácticas, la interacciones comunitarias con los procesos sensibles y emocionales de los estudiantes.

El proyecto se desarrolla en tres fases, la primera tiene que ver con la indagación temática, la segunda con el diseño y montaje artístico de la comparsa por grupos de transición a undécimo y la tercera con la muestra pedagógica comunitaria.

Durante la primera fase, se realiza la elección del tema, la indagación, la consulta documental y recolección de la memoria oral, desde la transversalidad en las diferentes asignaturas, como español, sociales, ciencias naturales, inglés e informática prestando especial atención al proceso de búsqueda de información basados en los conceptos previos, luego se consulta en libros, internet, bibliotecas, se hacen entrevistas, se recogen testimonios, se visita la academia de historia, oficina de parques nacionales y otros sitios que lo ameriten. Se logra con este proceso llenar de sentido argumentativo e investigativo las practicas folclóricas y artísticas.

En la Fase dos, se realiza una propuesta creativa colectiva para dar a conocer lo investigado a través de símbolos artísticos, respondiendo directamente a la pregunta ¿Cómo representar de manera artística lo conocido? con el fin hacer una transposición didáctica sustentado en el aprendizaje significativo, en donde según la teoría del aprendizaje (Ausbel: 1983), se genera cuando se parte de los saberes previos, la motivación y cuando una nueva información o vivencia se conecta con una ya existente en la estructura cognitiva y vivencial, logrando anclarse al individuo. De esta manera en cada grupo se crea y se practica la estructura de la puesta en escena de la comparsa como proceso de investigación-creación, se ensaya el esquema coreográfico y planimétrico en conjunto con el área de Educación Física, Artística y la asesoría de grupo, logrando con ello el desarrollo de la expresión, la seguridad y coordinación individual y colectiva. En la tercera fase se hace la socialización pedagógica, con la realización de un gran desfile por las principales calles de la ciudad

Se evidencia por medio las transformaciones relacionadas en los aprendizajes de los estudiantes, el fondo temático encontrado y socializado por ellos, la reconstrucción del pasado y elementos culturales a través de lenguajes artísticos que generan aprecio, identidad y conocimiento significativo en niños y jóvenes en una relación holística del desarrollo del cerebro triádico y la organización social. Durante los 15 años de trayectoria del proyecto se ha trabajado temáticas, como los animales en vía de extinción, la defensa por el territorio, la belleza y biodiversidad amenazada por la mano del hombre, entre otros aspectos sociales, ambientales y críticos que se retoman cada año

Los participantes en las comparsas comprenden la relación del arte con otras disciplinas del conocimiento y ven en él un elemento complejo, profundo e importante en la sociedad, Los estudiantes desarrollan habilidades artísticas: la expresión, la apreciación y la socialización a la par del espíritu investigativo y creativo, desarrollando su capacidad de asombro con los elementos encontrados y representados. Los docentes de otras disciplinas del conocimiento y de primaria, emprenden procesos integradores e interdisciplinarios que permiten fusionar conocimientos, por ejemplo, de la geometría y la matemática, al diseño y resolución de problemas integradores en el montaje de la comparsa aplicada al montaje de la comparsa.

Este proyecto institucional hace parte del P.E.I. que impacta de forma positiva, la unión de toda la comunidad educativa, padres de familia, directivos, estudiantes, docentes y egresados, se genera una gran huella social, cultural y académica en la ciudad, pues se ha convertido en un precedente de ejemplo organizativo, admirado por otros colegios. La muestra final es transmitida y reportada por los medios de comunicación locales y organizada por actividades de gestión cultural y logística de los estudiantes de grado décimo y financiada por el Comité pro-comparsas que lo integran padres de familia. En el año 2012 y 2016 se contó con apoyo de la secretaria de Cultura municipal. Esta experiencia cuenta con dos Menciones de Honor de la fundación PREMIO COMPARTIR AL MAESTRO como PROPUESTA COLECTIVA DE ALTA CALIDAD en los años 2013 y 2014, experiencia seleccionada en el pre-foro educativo de la zona norte de Neiva en 2016, es experiencia significativa inspiradora y sistematizada durante los últimos años en la oficina de Calidad Educativa de SEM y se ha publicado en la Revista internacional Claretiana DIDASKALIA en el 2013, revista de la Fundación por la Huilensidad- Jorge Villamil Cordovez en el 2015 y aparece en la Compilación de Experiencias Significativas de SEM – Neiva. 2021.

La ejecución del proyecto ha influenciado en la práctica pedagógica personal desde una perspectiva investigativa, que se aleja de la clase magistral, conduce a indagar con los estudiantes el entorno, estableciendo una relación profunda docente-estudiante-conocimiento y práctica. De esta manera la experiencia contribuye a transformar y resignificar las practicas educativas en la escuela, integrando las áreas del saber entorno a la cultura, al arte y el conocimiento





### Referencias Bibliográficas

Freire, P. (1987). *Pedagogía del oprimido* (36ª ed.). Siglo XXI Editores.

Gregori, W. (1984). *Cibernética social: Un método interdisciplinario de las ciencias sociales y humanas*. ISCA.

Institución Educativa Claretiano. *Proyecto educativo claretiano: Proyecto humano, participativo y autogestionario*.

Salas, (2013). *Las fiestas de San Juan y San Pedro: Entre la tradición y el ideal turístico del siglo XX*. Banco de la República. <https://www.banrepcultural.org/neiva/actividad/las-fiestas->



## **Educación Interprofesional en las asignaturas de Cuidado Materno Perinatal (Enfermería) y Salud Integral Reproductiva y Neonatal (Medicina)**

*Luz Mery Hernández Molina<sup>1</sup>*

*Nelly Hernández Molina<sup>2</sup>*

### **Resumen**

La educación Interprofesional (EIP) como estrategia pedagógica busca que estudiantes y profesores de dos o más profesiones relacionadas, participen en el proceso de enseñanza aprendizaje, centrada en el estudiante; les da la oportunidad de compartir habilidades y conocimientos entre sí, posibilita un mejor entendimiento, valores compartidos y respeto por las funciones de otros profesionales de la salud. El inicio temprano, con esta estrategia, desde que los estudiantes inicien las prácticas formativas, facilita el desarrollo de valores básicos de trabajo colaborativo al interior de los equipos interprofesionales.

El escrito corresponde una propuesta pedagógica innovadora para la formación de los estudiantes, en este caso para los que cursan las asignaturas de Cuidado Materno Perinatal (Enfermería) y Salud Integral Reproductiva y Neonatal (Medicina) de pregrado, es necesaria y se justifica desde la significancia académica y social al preparar a los estudiantes; sin embargo los avances en este campo y las investigaciones son escasas, resultando necesario hacer evidencia de su aplicabilidad en los procesos formativos y dar paso a la formalización en el currículo de ambas carreras.

Este documento, da cuenta del desarrollo de un proyecto de educación interprofesional en curso, que desde los enfoques interdisciplinar e interprofesional, vincula a docentes del quienes, materno perinatal de enfermería y del área de Salud Integral Reproductiva y Neonatal de las facultades de Enfermería de la Universidad Nacional de Colombia y Medicina de la Universidad del Tolima y estudiantes de los respectivos programas, quienes mediados por tecnología, participan en la construcción del Programa Educación Interprofesional en las asignaturas de Cuidado Materno Perinatal (Enfermería) y

---

<sup>1</sup> Profesora Asociada. Facultad de Enfermería. Universidad Nacional de Colombia.  
lmhernandezmo@unal.edu.co

<sup>2</sup> Profesora Titular. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad del Tolima, nhernandezmo@ut.edu.co

Salud Integral Reproductiva y Neonatal (Medicina), integrados en el eje trans curricular de salud mental, a nivel de pregrado.

**Palabras clave:** Educación; Interprofesional; Salud mental

## **Introducción**

De la mano de la búsqueda de la salud para todos, desde la década del 90, las diversas cumbres mundiales de Educación médica, señalan la creciente necesidad de acercar los procesos formativos de enfermeras y médicos a las realidades sociales, para hacer de estos profesionales pertinentes y trascendentes; de igual modo, diferentes instancias internacionales señalan los aportes que en este sentido puede brindar la Educación Interprofesional (Pan American Health Organization, 2018); sin embargo; algunos estudios, muestran cómo la Universidad fundamenta en el saber sobre la salud enfermedad, desde enfoques unidisciplinarios, más no sobre la sinergia requerida durante el quehacer profesional, para el logro de las metas sean estas de tipo asistencial o administrativo, individual o comunitario (Ansa, BE, Zechariah, S., Gates, AM, Johnson, SW, Heboyan, V. y De Leo, G, 2020), (Chen, AMH, Armbruster, AL, Buckley, B., Campbell, JA, Khanh Dang, D., Devraj, R., Drame, I., Edwards, A., Haack, SL, Ma, Q., Petry, N., Planas, LG, Sadowski, CA, Santee, J., Wade, L. y Borja-Hart, N, 2021).

Los procesos de formación desarrollados de forma aislada, en los que cada disciplina procura el impacto de sus intervenciones de manera particular, pese a compartir los mismos ambientes educativos en salud y los mismos espacios donde se desarrollan las practicas formativas; generan dificultades de adaptación e insatisfacción en el desempeño laboral, duplicidad en acciones orientadas a un mismo fin, intervenciones costosas y soluciones parciales a problemáticas de salud complejas; a la vez, que fomenta un tipo de desempeño profesional en el que se desconocen los alcances de cada profesión, así como las oportunidades de articular esfuerzos para responder a necesidades reales de salud de las comunidades.

Esta experiencia ha sido planteada desde una perspectiva en la que el tan anhelado trabajo en equipo y mutuo reconocimiento, de los roles profesionales requeridos cada vez más en el sector salud, es posible especialmente si se adoptan estrategias pedagógicas innovadoras durante la formación de pregrado, a partir de las cuales sin que se pierda la

intencionalidad sea la de formar un profesional específico, este sea dispuesto desde las prácticas formativas para el trabajo colaborativo, lo cual representa un cambio de paradigmas en cuanto a la formación de profesionales (Arbea Moreno, y otros, 2021).

Un rastreo del concepto de Educación Interprofesional, lo ubica en el Reino Unido, como una manera de salir del reduccionismo científico, la subespecialización de las diferentes áreas del conocimiento (Sandoval, Sandra., Arntz-Vera, Jenny., Flores, Cristina., Trunce, Silvana., López-Urbe, Jaime., Velásquez-Scheuch, Jenny, 2019), que terminan por en el caso de la salud desintegrar el abordaje de problemáticas de salud en detrimento del paciente.

Dentro de los antecedentes que señalan la importancia de este tipo de iniciativas, se destaca la demanda que desde la década de los 90 se le hace a las Instituciones de Educación Superior que forman enfermeras y médicos, a dar una respuesta efectiva a las necesidades de la sociedad, desde un cambio de modelos, que incluyen pasar de la lucha contra la enfermedad al posicionamiento de la salud, la revisión e innovación en los métodos de aprendizaje centrados en el estudiante y en la educación multiprofesional, donde los miembros de diferentes profesiones de la salud son adiestrados en conjunto (Cumbre Mundial de Educación Médica Declaración Edimburgo 1993., 2000). Posteriormente la Unesco, reitero la importancia de incorporar este tipo de estrategias pedagógicas en la formación de profesionales (UNESCO, 2010). Este propósito se mantiene vigente, es reconocido y promulgado como una de las estrategias más efectivas en la búsqueda de la Salud para todos (Blank de García, 2009), hoy denominada Salud Universal (Organización Panamericana de la Salud, 2018).

Se reconoce como beneficios del aprendizaje en conjunto en equipos y grupos la socialización profesional temprana, el desarrollo del liderazgo, interés y gusto por el trabajo en equipo, el respeto por las diversas visiones profesionales y el reconocimiento de la importancia de la toma de decisiones con un objetivo común, entre el personal de salud (Fortuna, C. M., Días, B. M., Laus, A. M., Mishima, S. M., & Cassiani, S. H. D. B, 2023). (Pla, 2023).

### **Camino Metodológico**

El equipo de docentes, tras revisar el plan de curso de las asignaturas, con énfasis en los resultados de aprendizaje y competencias, seleccionó algunas problemáticas de salud, que requieren ser abordados por ambas profesiones e involucran acciones de atención y cuidado de la salud, en diferentes niveles de atención.

Adoptando pedagogías centradas en el estudiante, se utilizan casos reales hallados en las instituciones de salud en las que comúnmente los estudiantes realizan sus prácticas formativas, en ocasiones acompañados de guías de aprendizaje diseñadas por las docentes.

Por tratarse del eje de salud mental, se han seleccionado casos de pérdida perinatal, violencia sexual e interrupción voluntaria del embarazo, otorgando especial relevancia a competencias blandas, con énfasis en el abordaje empático, análisis psicosocial, así como culturales, investigativas y de educación para la salud.

La evaluación se enfoca en los conocimientos propios de cada disciplina, y en la interacción e intercomunicación interprofesional.

### **Resultados Esperados.**

Con la fase hasta ahora desarrollada, se observa el desarrollo de competencias relacionadas con el ser, el saber hacer en la atención a las gestantes, e investigativas; toda vez que la EIP, favorece la convergencia de interés de estudiantes de enfermería y medicina, quienes han adquirido habilidades para realizar entrevistas semiestructuradas en profundidad, apoyados en guías etnometodologías que recogen aspectos importantes para el análisis y la acción tanto de unos como de otros; a la vez que potencian el desarrollo de competencias culturales a partir de otorgar importancia a los saberes creencias y prácticas de los pacientes y de las comunidades en las que realizan sus prácticas formativas.

En el mismo sentido, se identifica la necesidad de desarrollar programas de educación para la salud, de forma interprofesional, que se pueden enfocar en promoción de la salud sexual y reproductiva, como de prevención de la violencia contra la mujer, el embarazo no deseado, el embarazo inmediato tras pérdida gestacional, así como el abordaje del duelo por los diversos tipos de pérdidas gestacionales.

En lo que respecta al rediseño curricular, al momento de la elaboración del presente escrito, se espera a partir de esta experiencia, precisar resultados de aprendizaje

interdisciplinar, y la implementación de estrategias de enseñanza - aprendizaje, incorporando aspectos del aprendizaje basado en problemas y el aprendizaje significativo, en ambientes hospitalarios, así como un sistema evaluativo, enfocado a los logros interprofesionales.

### Referencias Bibliográficas

Ansa, B. E., Zechariah, S., Gates, A. M., Johnson, S. W., Heboyan, V., & De Leo, G. (2020). Actitudes y comportamiento hacia la colaboración interprofesional entre profesionales sanitarios en un gran centro médico académico. *Healthcare (Basel)*, 8(3), 323–337. <https://doi.org/10.3390/healthcare8030323>

Arbea Moreno, L., Beitia Berrotarán, G., Vidaurreta Fernández, M., Rodríguez Díez, C., Marcos Álvarez, B., Sola Juango, L., & Díez Goñi, N. (2021, septiembre). La educación interprofesional en la universidad: retos y oportunidades. *Educación Médica*, 22(S5), 321–454. <https://www.elsevier.es/es-revista-educacion-medica-71-articulo-la-educacion-interprofesional-universidad-retos-S1575181320300954>

Blank de García, E. (2009, julio). Nuevos paradigmas, educación y salud: transición hacia una educación para la salud desfragmentada en el siglo XXI. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*. <https://www.scielo.br/j/icse/a/dKMLshWXGm4Qz7K5TLqrxkw/>

Chen, A. M. H., Armbruster, A. L., Buckley, B., Campbell, J. A., Dang, D. K., Devraj, R., Drame, I., Edwards, A., Haack, S. L., Ma, Q., Petry, N., Planas, L. G., Sadowski, C. A., Santee, J., Wade, L., & Borja-Hart, N. (2021). Inclusión de disparidades en salud, competencia cultural y contenido de alfabetización en salud en los currículos de farmacia de EE. UU. y Canadá. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 85(1), 76–86. <https://doi.org/10.5688/ajpe8200>

Cumbre Mundial de Educación Médica. (2000, diciembre). *Declaración de Edimburgo 1993*. *Educación Médica Superior*, 14(3), 270–283. [http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0864-21412000000300007](http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0864-21412000000300007)

Fortuna, C. M., Dias, B. M., Laus, A. M., Mishima, S. M., & Cassiani, S. H. D. B. (2023). Educación interprofesional en salud en la Región de las Américas desde la perspectiva de la enfermería. *Revista Panamericana de Salud Pública*, 46, e69. <https://www.scielosp.org/article/rpsp/2022.v46/e69/es/>

Organización Panamericana de la Salud (OPS). (2018). *La educación interprofesional para la salud universal*. [https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=45640-educacion-interprofesional-saluduniversal-2018-640&Itemid=270&lang=es](https://www3.paho.org/hq/index.php?option=com_docman&view=download&alias=45640-educacion-interprofesional-saluduniversal-2018-640&Itemid=270&lang=es)

Pan American Health Organization. (2018). *La educación interprofesional en salud en la Región de las Américas. Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 26.  
<https://www.scielo.br/j/rlae/a/LqB4mxyVxHbK9TCtNr8Yxcm/?lang=es>

Pla, M. (2023). Educación interprofesional en salud: atravesando el contexto neoliberal. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 27, e230446.

Sandoval, S., Arntz-Vera, J., Flores, C., Trunce, S., López-Urbe, J., & Velásquez-Scheuch, J. (2019, septiembre). Propuesta de formación interprofesional en cuatro programas de licenciatura de profesionales sanitarios. *Educación Médica*, 20, 25–32.  
<https://doi.org/10.1016/j.edumed.2017.12.006>

UNESCO. (2010). *Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo – Communiqué*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183277_spa).



## **Educación Matemática e Interculturalidad: Una Mirada a partir de tres Ins. Edu en el Caribe Colombiano**

*Darling Johanna Algarín Suárez*

[dalgarins@unicartagena.edu.co](mailto:dalgarins@unicartagena.edu.co)

### **Resumen**

Esta ponencia, producto de las reflexiones iniciales de un proyecto de investigación, tiene como propósito explorar la educación matemática desde un enfoque curricular intercultural, que reconozca la sensibilidad de distintos territorios del Caribe colombiano para generar espacios pedagógicos, donde la principal didáctica sean los intereses y necesidades de estos, en consonancia con los retos de la educación en el siglo XXI. Los debates que se han generado recientemente en la sociedad y en los espacios académicos, nos invitan, por ejemplo, a despertar interés por el uso de las tecnologías en los entornos de aprendizaje para que se cuente con nuevos y mejores instrumentos que lleven a generar ambientes más exitosos con respecto a la enseñanza de alguna disciplina o arte. Así mismo, la aceptación universal de un mundo diverso, en medio de dinámicas globalistas, nos convocan a incluir las manifestaciones culturales de cada comunidad para reconocer a los grupos poblacionales y sus principales características (estilos de vida, lengua, cultura). En ese sentido, la presente propuesta busca reflexionar sobre dos categorías (educación matemática e interculturalidad) teniendo en cuenta las realidades de una población heterogénea, llena de matices, como lo es el Caribe colombiano. Es así como, a través de una investigación acción pedagógica con enfoque mixto, buscamos analizar cómo la presencia de las diversas culturas y tradiciones permean la educación matemática, tomando como protagonista al ser humano, desde sus raíces y proyecto de vida.

Palabras clave: Pedagogía; Matemáticas; Interculturalidad; Caribe Colombiano; Didáctica

### **Introducción**

Hablar de la singularidad del ser humano es reconocer sus particularidades en todas las esferas de su vida, valorar su identidad desde sus necesidades e intereses, lo que piensa, lo que busca, lo que sueña, permite darle un lugar en la sociedad. Aprender es una de las tantas necesidades que la persona experimenta en el desarrollo de su vida. Desde los inicios de los tiempos, esta acción se ha convertido en uno de los principales retos del individuo,

debido a que esta acción conlleva a la intersección con otros actores, que de una u otra manera están inmersos en el proceso.

Contar, medir, comparar, relacionar, moldear, predecir, analizar, resolver, entre muchas otras, son necesidades intrínsecas del ser humano que para Humboldt (2011), serían diferentes de acuerdo con los orígenes. El mismo ritmo de vida permite crear patrones, formas y modos de hacerlo. Para muchos grupos poblacionales aprenderlo ha sido una aventura empírica, para otros se convirtió en el estudio de una ciencia que establece fórmulas, modelos y pasos determinados que permiten obtener esos mismos resultados de una forma corta, precisa y en un lenguaje sofisticado (Mendoza, 2022). A esto, Spengler (D' Ambrosio, 2013a) respondería “sí la matemática fuese una mera ciencia sería posible definir su objeto de estudio; por lo que no hay una sola matemática, hay muchas matemáticas” (p.20). Por ende, habría muchas formas y métodos de aprenderla.

Universalizar la educación matemática se convirtió en una gran apuesta y objeto de estudio para muchas personas, que la sociedad los llama científicos. Ha sido un reto la generación de teoremas, postulados, corolario, hipótesis, que ayuden a resolver problemas cotidianos, de una forma técnica que, al ser demostradas, son estandarizadas, anunciando un nuevo aporte para la sociedad del conocimiento. En este sentido, quienes logran hacerlo o intentarlo, ganan estatus académico y pueden ser considerados como mentes brillantes que aportan desde la ciencia a la sociedad. Sin embargo, dentro de estas misma, también se plantean formas, métodos o pasos, no tan estructurados, que han permitido la generación de conocimiento e incluso el diseño de instrumentos que permiten llegar a la solución de muchos problemas de la vida cotidiana.

Estos últimos, quizás, no llevan el nombre de científicos, pero, desde sus capacidades, creencias y necesidades plantean formas y métodos de jugar seriamente con los números, lo que Alan Bishop llamaría Enculturación matemática, incluso, definiría como Etnomatemática una “práctica por comunidades urbanas y rurales” (p.13). Entonces, ¿de qué manera la perspectiva intercultural impacta la educación matemática en las Instituciones Educativas en el caribe colombiano? Basados en esta premisa, en nuestro trabajo, se inicia haciendo una revisión literaria sobre investigaciones que anteceden esta perspectiva de la educación matemática. A nivel internacional podemos citar los siguientes estudios: Álvarez Pintor, (2020) desde España, en su tesis doctoral aporta una hipótesis interesante como base

de su trabajo, considerando que las matemáticas se han convertido en un área de poco avance y evolución, poco aportante a la vida cotidiana del estudiante, que genera bajo rendimiento académico.

En la Jornada Internacional sobre Enseñanza en el Nivel Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, (2022), celebrado en la Universidad Nacional del Litoral en Argentina, en el espacio “Enseñar Matemática en diferentes contextos institucionales, disciplinares y profesionales”, se discutió el rol del docente de matemáticas en el siglo XXI, y se reflexionó con el siguiente interrogante “¿Cuál es el proceso que debe vivir el saber matemático para que la visión del aprendizaje no esté centrada en objetos abstractos ajenos a la realidad, tal como ha ocurrido hasta el momento?” (Pochulu, 2022, p. 53). Por su parte en Chile, lo trabajado sobre la educación matemática ha tomado un auge valioso en los últimos años, especialmente desde la comunidad indígena Mapuche. (Bascur et al., 2021).

A nivel nacional podemos, inicialmente, intentar contextualizar y caracterizar la zona geográfica y étnica. Por ejemplo, en el Caribe colombiano, además, de los Chimilas, también se encuentra actualmente un gran número de pobladores Wayuu, especialmente en el departamento de La Guajira. Para ellos poder recibir educación deben desplazarse desde sus rancherías hasta la zona urbana de los distintos municipios, donde se unen a una comunidad diversa culturalmente, buscando adaptarse al sistema educativo que se brinda en el país, lo que se convierte en una problemática, porque en su mayoría, esta población no maneja el lenguaje castellano, ni los docentes el wayuunaiki, lengua materna de este resguardo indígena. Tampoco se tienen en cuenta sus formas de aprender, o de concebir el mundo con sus realidades. De acuerdo a ello y siguiendo la teoría de John Dewey (Barbosa, 2022), ¿cómo la sociedad se lleva a la escuela, y cómo se logra que esta última se articule con la sociedad? Este interrogante aplica para esta y todas las culturas visibles en el país, como la afrocolombiana, porque a través, de sus creencias, acervos culturales, o labores diarias, podemos hallar elementos que sirvan de pretextos o sustento real para desarrollar la educación matemáticas. Martínez (2020), por ejemplo, logra demostrar desde su tesis doctoral cómo las comunidades de cantaoras aportan de manera definitoria en los procesos curriculares etnoeducativos actuales” (p.2).

De otro lado, para citar también un antecedente nacional relevante, podemos recordar que, en la zona del municipio de Tubará, encontramos una marcada presencia del grupo indígena Mokaná, los cuales tratan de conservar en su proceso de aprendizaje las culturas y prácticas ancestrales. Un estudio realizado por la Universidad Simón Bolívar buscó generar lineamientos para fortalecer el proyecto educativo comunitario de esta población, generando lineamientos de cómo enseñar y aprender desde su acervo cultural (Palacios et al., 2021).

Ahora, parte del soporte teórico de nuestro trabajo es tomado desde las cuatro perspectivas culturales que plantea Alan Bishop y que graficamos en la siguiente tabla:

Tabla 1.

Perspectivas culturales de la educación matemáticas (Bishop, 1999)	Categorías de investigación
El currículo dirigido al desarrollo de técnicas	Educación
La enseñanza basada en texto	Matemáticas
Suposiciones falsas	
Aprendizaje impersonal	Cultura

Camino Metodológico

El trabajo se proyecta a partir de la Investigación Acción Pedagógica, por su naturaleza de querer conocer cómo se trabaja la educación matemática desde un enfoque intercultural en tres instituciones educativas del caribe colombiano. Se busca que estas escuelas estén en departamentos donde hay mayor presencia de diversidad de cultura o algún asentamiento étnico. Estas serán:

La Guajira (Maicao). Por la diversidad de grupos indígenas (wayuu, kinkui, ika, kogui y wiwa), la colonia árabe y venezolana.

Atlántico (Tubará). Pueblo de asentamiento indígena (Mokaná) y la influencia citadina por su cercanía a la capital del departamento y Barranquilla.

Bolívar (Palenque). Asentamiento de afrodescendientes.

Así mismo, se proyecta que el enfoque de investigación sea mixto, para describir el contexto de cada una de las instituciones, el proceso pedagógico que se da con la educación

matemática desde las expresiones culturales de cada comunidad; y poder analizar las estadísticas poblacionales de las culturas existentes y su impacto en la calidad educativa.

**Ruta de investigación propuesta:**

- Diseño de la propuesta
- Estado del arte
- Observaciones
- Encuestas y entrevistas
- Desarrollo de la investigación
- Resultados
- Recomendaciones

Resultados esperados o logrados en las comunidades.

Se espera obtener un análisis detallado de la educación matemática en tres Instituciones Educativas del caribe colombiano, enfocado en su dimensión intercultural, lo que permitirá identificar y comprender las prácticas, enfoques y desafíos presentes en el contexto educativo.

**Referencias**

Álvarez Pintor, J. A. (2020). *La etnomatemática como método de enseñanza-aprendizaje para el desarrollo de la competencia intercultural en educación primaria* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba, España]. Dialnet.

Barbosa Meléndez, F. (2022). Patrones para cultivar comunidades con maestros rurales de matemáticas: incorporando la agrimensura al diseño curricular. *Revista Universitaria del Caribe*, 27(2), 27–39. <https://doi.org/10.5377/ruc.v27i02.13566>

Bascur, S., Boguen, L., Huencho, A., Huenul, A., Miranda, S., Pinolef, M., & Salas, M. (2021). Creencias de profesores de educación media sobre la enseñanza de la matemática en contexto mapuche. *XXV Jornadas Nacionales de Educación Matemática Rancagua*, 14, 239–240.

Bishop, A. J. (1988). *Enculturación matemática: La educación matemática desde una perspectiva cultural*. Paidós.

D'Ambrosio, U. (2013). *Etnomatemáticas: Entre las tradiciones y la modernidad*. Ediciones Autêntica.

Humboldt, A. von. (2011). *Cosmos: Ensayo de una descripción física del mundo*. Editorial CSIC – CSIC Press.

Martínez Suárez, A. (2020). *Fractales como posibilidad para refundar comprensiones de la etnoeducación en tiempos presentes: Experiencia de las cantaoras de Colombia*.  
<https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3187>

Mendoza, Y. M. (2022). Episteme del lenguaje matemático. *Scientiarium*, 3, Artículo 3.  
<https://investigacionuft.net.ve/revista/index.php/scientiarium/article/view/684>

Palacios Rojas, E., Pacheco Padilla, A., Ariza González, M., Mendoza Castro, C., Utria Zapata, E., Mendoza Castro, J. J., & Utria de Tejera, C. (2021). *El sistema educativo indígena propio fortalece el Proyecto Educativo Comunitario Intercultural Mokaná*.

Pochulu, M. D. (2022). Enseñar matemática en diferentes contextos institucionales, disciplinares y profesionales: Conversaciones entre la enseñanza y el campo didáctico. 49.



## Educación: Relaciones Para La Formación Del Otro

Jhon Fredy Orrego Noreña

### Resumen

El propósito de la presente investigación fue “*Comprender los sentidos de la educación a partir de las relaciones entre los sujetos (maestros/estudiantes) que se revelan en las vivencias significativas de un grupo de maestros que cursan estudios de maestría de la ciudad de Manizales*”. Como enfoque metodológico se propone la *fenomenología heterológica*; la información se recogió a partir de historias de vida escolar de 16 maestros que se encontraban cursando estudios de maestría en educación, a quienes se les invitó a que narrarán sus experiencias desde que inició su proceso educativo en la niñez hasta la fecha que se realizó la entrevista; de cada historia de vida se extrajeron las *anécdotas* más significativas y se realizó un análisis de existenciales (Van Manen, 2016) siguiendo los momentos de *epojé* y *reducción* para esta fenomenología particular. Como *conclusiones* (a) se confirmó que en toda experiencia significativa en educación está mediada por la presencia del Otro (maestros, compañeros, familiares, amigos), (b) que en principio la educación es una relación intencional que busca la formación del Otro, (c) que en principio esa intención hace de la educación un sistema de clasificación, transmisión y control, (d) pero, también se constituye en un escenario de encuentro y donación.

**Palabras Claves:** Educación, relación, fenomenología-heterológica, proceso, encuentro y donación

### Introducción

A partir de un diálogo de aula, emerge en la voz de los estudiantes la pregunta por: ¿qué es eso que llamamos educación? Luego de algunas reflexiones iniciales, se plantea como propósito el “*Comprender los sentidos de la educación a partir de las relaciones entre los sujetos (maestros/estudiantes) que se revelan en las vivencias significativas de un grupo de maestros que cursan estudios de maestría de la ciudad de Manizales*”

En las búsquedas iniciales encontramos que las relaciones en educación se han abordado desde el concepto de alteridad, el cual ha sido estudiado para hacer énfasis en las ideas de algunos autores como Emmanuel Levinas considerado el filósofo de la alteridad y Enrique Dussel quien incorpora este concepto al pensamiento latinoamericano como ética de la

liberación. Otros estudios, hacen explícita la relación entre los conceptos alteridad y formación en escenarios particulares. La formación como concepto, en pocas ocasiones es objeto de estudio así mismo como el tema de las relaciones entre los sujetos en escenarios educativos. Estas investigaciones permitieron evidenciar posibles trayectos metodológicos desde los cuáles abordar nuestro estudio. Llamen la atención los estudios documentales que buscan recoger los cambios conceptuales o la aplicación de estos conceptos en escenarios particulares; otros se abordan desde un enfoque hermenéutico que permitió interpretar y releer en dichos contextos la categoría central de estudio.

Con los aportes anteriores, se exploraron como categorías teóricas las siguientes:

### **Formación**

Desde el *Bildung* alemán, podríamos entender la formación como el proceso de constitución del sí mismo; la amalgama de todas las influencias significativas que recaen sobre él, por ello es deformación permanente, a cada paso el hombre se reconstruye sobre sus ruinas, cada experiencia lo desmorona pero a su vez le permite devenir otro (Osorio, 2006).

### **La Educación y sus fines**

De acuerdo con Mialaret (en Zambrano, 2003, p. 11) la educación se puede entender en 4 sentidos: (a) institución social, (b) resultado de una acción, (c) proceso de comunicación, intercambio y modificación, o (d) el contenido que se imparte. Así mismo, en una revisión más amplia, de acuerdo a las diferentes finalidades que se le otorgan, se encontró que: (a) puede asumirse como un proceso de transmisión de conocimientos (Bárcena, 2005); (b) para la conservación y el cambio, implica que lo transmitido es aquello que el ser humano en su historia ha forjado (Grinberg, 2008); (c) “*para ser alguien en la vida*”, frase que hace de la educación un eslabón para hacerse de identidad y reconocimiento social (Jaramillo, 2001); y (d) como donación, en el entendido que el maestro hereda al estudiante todo de sí para que este tenga herramientas para afrontar el mundo (Skliar, 2007).

### **La relación con el Otro.**

Montero (2002) nos dice que el otro se puede definir como un complemento, una fuente de temor por su condición de extraño; en todo caso y a pesar de los intentos por definirlo el Otro es radicalmente Otro, su existencia no depende de la mía, ni del reconocimiento que pueda hacer o no de él, él está allí presente frente a mí, a mi lado, a mi espalda, fuera de mi rango de percepción, sigue estando allí. Él se puede nombrar a sí mismo,

antes que yo lo defina, y aún mi intento por definirlo queda desbordado por su presencia inconmensurable, jamás podré dar cuenta de quién realmente es, sino es porque él mismo se revela ante mí.

### **Diseño Metodológico**

Se acudió a un diseño fenomenológico, el cual se dirige hacia la comprensión profunda de la vida cotidiana, para rodearnos y rebuscar en las profundidades recónditas del fenómeno (Van Manen, 2016). La fenomenología se pregunta por ¿qué hace que una cosa sea esto y no algo más?, para nosotros la pregunta fue ¿qué hace que la educación sea educación y no algo más? ¿Qué es aquello sin lo cual la educación no podría ser? Proponemos entonces, una fenomenología heterológica, una fenomenología de las relaciones humanas. Se accedió a la información a través de la entrevista fenomenológica ya que es una forma de lograr la narración de la vivencia cotidiana a través de anécdotas; se desarrolló a partir de una invitación: “*nárreme su historia de vida en educación*”. Durante la narración, se profundizó en las anécdotas que se mostraban más significativas para las personas entrevistadas. Las fuentes primarias fueron 16 maestros en ejercicio (de educación primaria, secundaria, media y universitaria), quienes ya han estado en una relación en la que su-Otro (maestro) ha intentado formarlos, educarlos; pero, de igual manera, están viviendo su rol de maestros, y a diario se enfrentan a la tarea de intentar formar a su-Otro (estudiante), educarle.

### **Resultados Y Discusión**

#### **La Educación como proceso**

Se ingresa y se permanece en el encuentro educativo con el Otro precisamente para adquirir los requisitos mínimos para avanzar en un sistema dispuesto para su formación. En el tránsito por este sistema, el Otro posee las herramientas para que vayamos de un nivel a Otro; es por ello que, desde que se ingresa a este sistema, se está en búsqueda permanente del final del proceso, de lograr metas parciales, de avanzar paso a paso, de manera escalonada hasta obtener los títulos que acreditan este tránsito.

**La Educación como encuentro.** La educación como encuentro es una forma de relación que se construye a partir de la presencia del Otro. No puede haber educación si no hay Otro

presente, si no hay Otro para relacionarse. Por ello, la educación lanza al sujeto fuera de sí mismo, de su soledad, y lo pone en un cara-a-cara con el Otro, maestro o estudiante.

**La Educación como Donación.** La educación como donación es una relación en la que el Otro entrega todo de sí, entrega aquello que desborda toda su posibilidad, se entrega a sí mismo para la formación del Otro.

### Conclusiones

La educación es la experiencia de un encuentro ético, de una relación particular e indisoluble entre sujetos-Otros, entre maestro y estudiante, se construye a partir de la presencia del Otro. No puede haber educación si no hay Otro presente, si no hay Otro para relacionarse. En ese sentido, es un viaje de formación acompañado por el Otro.

Esta viaje de formación, no es más que un intento de formar al Otro, pues la presencia desbordante e incontrolable del Otro logra romper los esquemas de formación que son impuestos; esto hace de la educación una promesa de formación incumplida, o al menos, no se logra dar cuenta de su alcance inmediato; es decir, al final de ese intento intencional de formar al Otro, no es posible saber qué tipo de formación se suscitó, que sujeto emerge de ese encuentro, la huella de esta relación transforma al sujeto sin que este se dé por enterado y solo a futuro es posible determinar qué resultó de ello.

### Referencias Bibliográficas

Bárcena, F. (2005). *La experiencia reflexiva en educación*. Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Grinberg, S. M. (2008). *Educación y poder en el siglo XXI*. Miño y Dávila SRL.

Jaramillo, L. G. (2001). Educación para la vida o para el conocimiento. *Revista Digital Efdportes*, 7(39). <http://www.efdeportes.com/>

Montero, M. (2002). Construcción del otro, liberación de sí mismo. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 7(16), 41–51. Universidad de Zulia.

Osorio, A. E. (2006). *Filosofía, filosofía de la educación y didáctica de la filosofía*. Editorial Universidad de Caldas.

Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro: Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos*. Novedades Educativas.

Van Manen, M. (2016). *Fenomenología de la práctica*. Editorial Universidad del Cauca.  
(Trad. J. C. Aguirre García & L. G. Jaramillo Echeverri).

Zambrano, A. (2003). El lugar de la pedagogía en la formación. *Revista de Educación y Pensamiento*, 8(10), 10–16. Colegio Hispanoamericano.

## Gerontagogía Y Alfabetización Digital Para Personas Mayores: Una Experiencia Exitosa

*Elizabeth Fajardo Ramos*

[efajardo@ut.edu.co](mailto:efajardo@ut.edu.co)

*Oscar Mauricio Campos Fajardo*

[omcamposf@ut.edu.co](mailto:omcamposf@ut.edu.co)

*Martha Lucia Núñez Rodríguez*

[mnunez@ut.edu.co](mailto:mnunez@ut.edu.co)

### Resumen

El presente escrito pretende dar a conocer la experiencia pedagógica denominada **gerontagogía y alfabetización digital para personas mayores: una experiencia exitosa**, liderada por los autores, en la ciudad de Ibagué – Tolima con personas mayores de 60 años usuarios de algunas asociaciones de personas mayores de Ibagué.

La experiencia nace de la escucha atenta de las voces de las personas mayores, de una lectura crítica del contexto local, y del compromiso de un grupo interdisciplinario que comprendió que el acceso a la tecnología no es un privilegio, sino un derecho.

Se relata una experiencia significativa de alfabetización digital con personas mayores en la ciudad de Ibagué, bajo un enfoque gerontagógico. El proyecto tuvo como propósito fundamental disminuir la brecha digital, fortalecer la autonomía personal y promover el envejecimiento activo a través del aprendizaje significativo y respetuoso. La intervención se desarrolló durante seis meses con adultos mayores entre 60 y 84 años, empleando estrategias centradas en sus ritmos, intereses y saberes previos. Esta experiencia demostró que, cuando se les brinda el acompañamiento adecuado, las personas mayores no solo pueden apropiarse de las tecnologías, sino también resignificar su lugar en la sociedad digital contemporánea.

**Palabras Clave:** Gerontagogía; Alfabetización Digital; Persona Mayor.

La transformación digital de las últimas décadas ha generado una brecha importante entre generaciones, especialmente en lo que respecta al acceso y uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Las personas mayores, en muchos contextos, han sido excluidas de este proceso, no por falta de interés, sino por barreras educativas, sociales y culturales (Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).



En respuesta a esta realidad, desde una perspectiva gerontagógica, se diseñó y ejecutó una experiencia de alfabetización digital con adultos mayores en Ibagué, Tolima. Esta ponencia tiene como objetivo compartir los resultados, reflexiones pedagógicas y aprendizajes generados en el proceso, evidenciando el poder transformador de la educación en las últimas etapas de la vida.

La iniciativa de la experiencia **“Gerontagogía y alfabetización digital para personas mayores en Ibagué”** nació de la **identificación de una necesidad sentida en la comunidad**: muchas personas mayores manifestaban sentirse excluidas del mundo digital y dependientes de otros para realizar acciones cotidianas que hoy requieren del uso de tecnologías, como comunicarse con familiares, hacer trámites bancarios o acceder a información.

La gerontagogía es la disciplina que se ocupa del aprendizaje en la vejez, reconociendo las particularidades biopsicosociales de las personas mayores, así como sus motivaciones, capacidades y trayectorias de vida (García, 2019). No se trata solo de enseñar, sino de construir espacios donde las personas mayores se sientan valoradas, capaces y motivadas para seguir aprendiendo.

Por su parte, el concepto de envejecimiento activo, propuesto por la OMS (2002), promueve la participación plena de las personas mayores en los ámbitos sociales, culturales, económicos y tecnológicos, garantizando su inclusión, dignidad y bienestar.

En cuanto a la brecha digital y derecho al acceso, la alfabetización digital es un derecho en la era contemporánea. Sin embargo, su acceso desigual ha profundizado las inequidades sociales. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2020) señala que la falta de competencias digitales en adultos mayores constituye una forma de exclusión que limita su autonomía, acceso a servicios y participación ciudadana.

La experiencia se llevó a cabo entre febrero y julio de 2023, en alianza con dos asociaciones de personas mayores de Ibagué. Participaron 45 personas mayores, previamente caracterizadas, que expresaron su deseo de aprender sobre el uso del celular, WhatsApp, redes sociales, trámites en línea y navegación segura.

Se aplicó una metodología participativa, vivencial y humanizada, fundamentada en principios de la educación popular y la gerontagogía. Las sesiones fueron semanales, con una

duración de dos horas, y combinaban momentos teóricos breves con ejercicios prácticos. Los grupos eran reducidos y contaban con acompañamiento personalizado.

Los resultados fueron altamente positivos. El 92% de los participantes logró enviar y recibir mensajes por WhatsApp, el 84% aprendió a realizar video llamadas y el 76% ingresó por primera vez a plataformas como Google o YouTube. Más allá de las cifras, el logro más valioso fue el aumento en la autoestima, la autonomía, confianza en sus capacidades y el sentimiento de inclusión digital.

Entre los testimonios recogidos, una participante expresó: “*Yo pensé que nunca iba a poder aprender a usar esto, pero ahora ya me comunico con mis nietos que viven en Bogotá y hasta mando fotos*”. Este tipo de narrativas evidencian que la alfabetización digital no es solo un aprendizaje técnico, sino una vivencia de empoderamiento y conexión humana.

Para concluir, Esta experiencia demuestra que las personas mayores tienen toda la disposición y capacidad para aprender sobre tecnologías cuando se les ofrece una metodología adecuada, con paciencia, respeto y sentido pedagógico. La gerontagogía es una herramienta clave para cerrar brechas y para hacer de la educación un derecho que se ejerce a lo largo de toda la vida.

Fortalecer políticas públicas que apoyen este tipo de iniciativas es fundamental para lograr una inclusión digital efectiva y garantizar un envejecimiento digno, activo y con sentido.

## Referencias Bibliográficas

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2020). *Inclusión digital de las personas mayores en América Latina y el Caribe*. <https://www.cepal.org>

García, M. L. (2019). Gerontagogía: una pedagogía para la vejez activa. *Revista Latinoamericana de Educación*, 35(2), 112–125. <https://doi.org/10.5294/rle.2019.35.2.6>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2002). *Envejecimiento activo: Un marco político*. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/67215>

Organización Mundial de la Salud (OMS). (2021). *Década del envejecimiento saludable 2021–2030*. <https://www.who.int/es/initiatives/decade-of-healthy-ageing>

## **Integración De La Simulación En El Currículo De Enfermería: Estrategias Didácticas Para Un Aprendizaje Efectivo**

*Isabel Patricia Gómez Palencia*

### **Resumen**

El objetivo de esta investigación es analizar la incorporación de la simulación en el currículo de enfermería para consolidar el conocimiento de los estudiantes, mejorando tanto la comprensión teórica como práctica y preparándolos de manera más efectiva para situaciones clínicas reales. La enseñanza tradicional en enfermería enfrenta retos en la conexión entre teoría y práctica, lo cual puede afectar la preparación adecuada de los estudiantes para el entorno clínico. La implementación de métodos educativos innovadores, como la simulación, se presenta como una solución crucial para mejorar la calidad de la formación.

Se empleó una metodología cualitativa de acción participativa para recoger las percepciones de docentes y estudiantes sobre el uso de la simulación en la enseñanza. A través de entrevistas y grupos focales, se evaluaron sus experiencias y opiniones respecto a esta herramienta educativa. Los resultados muestran que la simulación mejora significativamente la confianza y habilidades clínicas de los estudiantes, y es valorada por los docentes como un método eficaz para conectar teoría y práctica. Se concluye que la integración sistemática de la simulación en el currículo de enfermería optimiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y asegura una formación más completa y competente para los futuros profesionales de la salud.

Palabras Claves: Tecnología educativa; Innovación científica (Tesauro UNESCO); Enfermería (DeCs BIREME)

### **Introducción**

La formación en enfermería enfrenta desafíos significativos relacionados con la brecha entre la teoría y la práctica clínica, lo cual puede comprometer la eficacia en la atención al paciente (Arce et al., 2021). Tradicionalmente, la enseñanza se ha enfocado en la transmisión de conocimientos teóricos, dejando a los estudiantes con la responsabilidad de aplicar estos conocimientos en prácticas clínicas, frecuentemente sin la preparación

adecuada. Este problema se ha agravado por el limitado acceso a campos clínicos, el aumento en la matrícula estudiantil y la falta de docentes capacitados, comprometiendo la seguridad del paciente y la confianza profesional de los estudiantes.

La simulación clínica ha emergido como una solución innovadora y eficaz. Esta metodología permite a los estudiantes experimentar y practicar habilidades en un entorno controlado, replicando situaciones clínicas reales sin los riesgos asociados a la práctica directa con pacientes (Guerra et al., 2022). La simulación no solo mejora las habilidades técnicas, sino que también desarrolla competencias interpersonales y aumenta la autoeficacia. Ha demostrado ser un método efectivo para superar la brecha entre teoría y práctica, preparando a los estudiantes para desafíos clínicos complejos.

La adaptación de la educación en enfermería a diversos estilos de aprendizaje es fundamental para maximizar el rendimiento académico y la adquisición de competencias (Caballero Muñoz et al., 2020). Diferentes estilos de aprendizaje influyen en cómo los estudiantes perciben y responden a la simulación, impactando su desempeño en la aplicación de conocimientos y habilidades prácticas. Adaptar las metodologías de enseñanza a estos estilos puede mejorar significativamente los resultados y la preparación profesional.

La simulación clínica también actúa como un factor protector contra el estrés emocional y la ansiedad durante la formación (Yusef Contreras et al., 2021). Ofrece un entorno seguro para experimentar y practicar habilidades sin riesgo para los pacientes, promoviendo un aprendizaje significativo que se puede transferir a situaciones reales. La evolución hacia modelos avanzados como la realidad virtual (RV) ofrece experiencias inmersivas que mejoran el razonamiento clínico y la autoeficacia (Rico & Fernández, 2024). Sin embargo, la implementación enfrenta desafíos como la infraestructura, los recursos y la formación docente (Alquina & Yupangui, 2022). Integrar la simulación en el currículo es esencial para maximizar sus beneficios y mejorar la calidad de la formación en enfermería (Cabrera & Kempfer, 2020).

### **Diseño Metodológico**

La investigación adoptó un enfoque cualitativo con metodología de acción participativa para comprender las percepciones y experiencias de docentes y estudiantes

sobre la simulación clínica en enfermería. Este enfoque permite una colaboración activa, donde los participantes son co-creadores del conocimiento, facilitando una comprensión profunda del impacto de la simulación.

Se utilizaron entrevistas semi-estructuradas y grupos focales para explorar en detalle las experiencias y opiniones sobre la simulación. Las observaciones participantes ofrecieron un análisis directo de la implementación, y los diarios reflexivos proporcionaron una visión continua y personal de las vivencias de los participantes.

El estudio se desarrolló en varias fases: preparación y planificación, recolección de datos, análisis de datos y elaboración de resultados y recomendaciones. La población de estudio incluyó a 10 docentes y 10 estudiantes del programa de enfermería, seleccionados por su experiencia directa con la simulación clínica. Las unidades de análisis se centraron en las experiencias y percepciones relacionadas con la simulación en el contexto académico.

## **Resultados Y Discusión**

La investigación reveló que la simulación clínica tiene un impacto positivo significativo en la formación de estudiantes de enfermería. Tanto docentes como estudiantes valoran la simulación como una herramienta eficaz para conectar teoría y práctica. Los docentes notaron una mejora en la preparación de los estudiantes para situaciones clínicas reales, mientras que los estudiantes aumentaron su confianza y competencia en procedimientos clínicos.

Estos hallazgos están alineados con investigaciones previas que destacan la eficacia de la simulación en la educación en salud. La simulación ofrece un entorno seguro para aplicar conocimientos teóricos y desarrollar habilidades técnicas sin riesgo para pacientes reales (Arce et al., 2021; Guerra et al., 2022). También se confirma que la simulación puede adaptarse a diferentes estilos de aprendizaje, optimizando el rendimiento de los estudiantes (Caballero Muñoz et al., 2020).

Además, la simulación actúa como un factor protector frente al estrés y la ansiedad (Yusef Contreras et al., 2021), y su integración temprana en el currículo mejora la competencia técnica y la preparación emocional de los estudiantes (García Rubio, 2024;

Rico & Fernández, 2024). La incorporación sistemática de la simulación en la formación en enfermería es crucial para preparar de manera integral a los futuros profesionales de la salud.

## Conclusiones

La simulación clínica es una metodología educativa eficaz en la formación de estudiantes de enfermería. Su integración en el currículo académico cierra la brecha entre teoría y práctica, mejorando la competencia técnica y la confianza de los estudiantes. La simulación permite aplicar conocimientos teóricos en escenarios prácticos, facilitando una comprensión más profunda de los procedimientos clínicos. Además, se adapta a diferentes estilos de aprendizaje y contribuye a reducir el estrés asociado con la práctica clínica real. La incorporación temprana y continua de la simulación es esencial para una formación integral que prepare a los futuros profesionales de la salud de manera efectiva.

## Referencias Bibliográficas

Alquinga, D. A. S., & Yupangui, L. P. G. (2022). La simulación clínica como estrategia de enseñanza-aprendizaje para la formación en enfermería. *Revista Conecta Libertad*, 6(2), 85–95. ISSN 2661-6904.

Arce, A., Blesa, M., Reinoso, A., Gómez, P., Vélez, E., & Blas, E. (2021). Integración de la metodología docente de la simulación clínica en el currículum del grado de enfermería. *Enfermería Docente*, 17–22.

Caballero Muñoz, E. M., Ben-Azul Avendaño, M., Busquets Losada, P., Hernández Cortina, A., & Astorga Villegas, C. (2020). Estilos de aprendizaje y rendimiento académico en estudiantes de enfermería durante evaluaciones de simulación clínica. *Revista Cubana de Enfermería*, 36(4).

Cabrera, T. A. A., & Kempfer, S. S. (2020). Simulación clínica en la enseñanza de la enfermería: experiencia de estudiantes en Chile. *Texto & Contexto – Enfermagem*, 29, e20190295.

García Rubio, M. C. (2024). *Modelo de simulación en enfermería: una herramienta para el aprendizaje de habilidades clínicas en estudiantes de la carrera de Enfermería de la Universidad Técnica del Norte, 2023* [Tesis de maestría].



Guerra, C., Carrasco, P., & García, N. (2022). El rol de la simulación en el aprendizaje de habilidades procedimentales en estudiantes de enfermería: historia y desafíos. *Revista Médica de Chile*, 150(2), 216–221.

Rico, F. M. E., & Fernández, L. P. (2024). Simulación de realidad virtual en la formación de los estudiantes de enfermería: una revisión sistemática. *Educación Médica*, 25(1), 100866.

Yusef Contreras, V. A., Sanhueza Ríos, G. A., & Seguel Palma, F. A. (2021). Importancia de la simulación clínica en el desarrollo personal y desempeño del estudiante de enfermería. *Ciencia y Enfermería*, 27.

## **Configuración de competencias comunicativas orales y escritas desde la concepción curricular para la formación de profesionales con discapacidad visual**

*Gretel Judith Julio Ramos*

[greteljulio@mail.uniatlantico.edu.co](mailto:greteljulio@mail.uniatlantico.edu.co)

### **Resumen**

La importancia que presenta el diseño de un currículo orientado específicamente en el desarrollo de competencias profesionales y enfocado en configurar aspectos cognoscitivos, afectivos y psicológicos, que potencien una capacidad adaptativa de los estudiantes con discapacidad visual al contexto universitario. La articulación del uso del Sistema Braille se convierte en un elemento más del currículo considerándose como técnica de escritura natural del ciego, el cual representa crear un vínculo afectivo entre la persona y su escritura, disminuyendo la resistencia al uso de este y ofreciendo mayores oportunidades de participación socioeducativa. El propósito de este estudio consiste en configurar las prácticas docentes para el fortalecimiento de las competencias orales y escritas de los estudiantes con discapacidad visual mediante el uso del sistema Braille en el contexto universitario. La importancia de esta investigación cualitativa se basa en la implementación del método de la Investigación Acción Participación (IAP), desde el enfoque mixto, el cual utiliza como técnica para la recolección de información la sistematización de experiencias en diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y la aplicación de cuestionario, “Escala de Prácticas de Enseñanza Inclusiva (EPEI)”. Los actores de este estudio son docentes de jóvenes ciegos, incluidos en los programas de la Universidad del Atlántico quienes de manera voluntaria participaron en este estudio a fin de mejorar las competencias comunicativas de estudiantes ciegos. Todo lo anterior fue sometido a un análisis que consistió en la categorización, estructuración y contrastación, lo que permitió codificar e integrar los conceptos en una categoría central relacionada con la temática de fortalecimiento de la competencia comunicativa para comprender la pertinencia de la configuración curricular desde una perspectiva de inclusión con elementos transversales.

Palabras Claves: Discapacidad visual, competencias orales y escritas, Sistema Braille, Contexto Universitario.

## **Introducción**

La conceptualización de "competencia" en el ámbito profesional y laboral se aborda desde la epistemología del currículo y sus componentes didáctica, pedagogía, psicología, orientada a demostrar la integración de estos elementos en los resultados de aprendizaje que regulan el desempeño profesional. Esta relación con otras competencias, como el manejo de herramientas digitales, agiliza procesos formativos y laborales, permitiendo reorganizar y representar pensamientos y ideas en diversos contextos. Configurar la formación profesional requiere caracterizar los aspectos que constituyen las funciones misionales del currículo, garantizando una educación integral. Horruitiner (2006) explica que la formación profesional debe enfocarse en la práctica y en el uso de los conocimientos para resolver situaciones complejas en la vida profesional. La exposición continua a la práctica garantiza el desarrollo de competencias en el marco del currículo, entendiendo este no solo como transmisión de conocimiento, sino como una práctica que afecta a quienes enseñan y aprenden. Portilla (2019) reflexiona sobre la relación entre lo global y lo local, las asimetrías sociales, y cómo la globalización afecta la relación entre educación y trabajo, currículo y competencias. Este enfoque impulsa a repensar la formación profesional con competencias globalizadas, aumentando las oportunidades educativas para todos los estudiantes y transformando el diseño curricular. La producción escrita sigue siendo un criterio principal en la evaluación del desempeño académico y la productividad investigativa. El lenguaje oral y escrito es esencial para el aprendizaje y el desarrollo de competencias comunicativas, por lo que debe estar presente en todos los programas de formación universitaria. Sin embargo, a pesar del avance en el acceso a la educación superior para personas con discapacidad, aún persisten retos en la atención a esta población, debido a las barreras que limitan su participación y aprendizaje. Según la Encuesta Nacional de Calidad de Vida (ENCV) 2020 del DANE, el 82,3% de las personas con discapacidad en Colombia sabían leer y escribir, lo cual es 13 puntos porcentuales menos que las personas sin discapacidad. Además, solo el 17% de las personas con discapacidad alcanzan la educación superior. Esto resalta la necesidad de rediseñar el currículo para des-homogeneizarlo y hacerlo más flexible, garantizando acceso, permanencia y promoción dentro del sistema educativo. Un currículo diverso, basado en principios de equidad, diversidad y respeto, eliminaría barreras que impiden el desarrollo libre de las personas.

La inclusión de personas con discapacidad en la educación superior ha generado cambios en la oferta educativa, impulsando la investigación sobre la gestión organizacional, pedagógica y didáctica. Esto ha favorecido el desarrollo de propuestas inclusivas, que responden a la diversidad poblacional en los campus universitarios. La Universidad del Atlántico, desde 2009, ha implementado un Programa de Inclusión para la Población Diversa, orientado a mejorar la calidad educativa para estudiantes con diversas discapacidades, basado en principios de equidad, igualdad de oportunidades y participación social. A pesar de estos avances, se observa que los estudiantes con discapacidad visual presentan dificultades en competencias comunicativas, lo que requiere una revisión objetiva de los currículos. Comprender que las personas ciegas necesitan condiciones específicas para su integración es clave para garantizar su formación profesional. En la educación de personas con discapacidad visual, el aprendizaje del Braille es esencial. El sistema Braille permite a las personas ciegas acceder a la lectoescritura mediante la estimulación táctil, facilitando su participación en el entorno. Según la ONCE (2015), el Braille no es un idioma, sino un sistema de lectoescritura táctil que permite a las personas ciegas expresar sus ideas y pensamientos. Este sistema les brinda autonomía, lo cual es un motivador clave para el aprendizaje.

### **Diseño Metodológico**

La implementación de la Investigación Acción Participación (IAP), requiere abordarse desde un enfoque mixto puesto que en el proceso de recolección de datos y la obtención de resultados se busca analizar la información de forma más amplia para comprender la problemática y hacer una propuesta que permita ayudar a subsanar las carencias que generalmente se presentan en la utilización de estrategias didácticas apropiadas para una proceso de enseñanza y fortalecimiento de competencias orales y escritas en estudiantes ciegos. Por consiguiente, se utilizan técnicas para la recolección de información y la sistematización de experiencias mediante diarios de campo, entrevistas semiestructuradas y la aplicación de cuestionario, “Escala de Prácticas de Enseñanza Inclusiva (EPEI)”. Los actores de este estudio son docentes de jóvenes ciegos, incluidos en los programas de la Universidad del Atlántico quienes de manera voluntaria participan en este estudio a fin de mejorar las competencias comunicativas de estudiantes ciegos.

## **Resultados y Discusión**

La pedagogía de la educación superior, organizar el proceso curricular desde una perspectiva de inclusión con elementos transversales da la posibilidad de formar, a partir de lo cual se comprenda, interprete y proponga el modelo de formación bajo una estructura dinámica organizadora curricular de la actividad didáctica de enseñar y aprender, orientada a instruir, educar y desarrollar los modos de actuación profesional y social. Partiendo del principio de calidad educativa y participación, en esta investigación se torna más relevante pues, en el ejercicio con los docentes, la implementación de estrategias pedagógicas para transformar y desarrollar las competencias escritas de los estudiantes con discapacidad visual vinculados a los programas de la Universidad del Atlántico, y alineado al PEI institucional y lo relacionado en la Misión y el perfil ocupacional que los programas establecen en sus Proyecto Educativo de Programa (PEP) para el egreso de sus estudiantes con mayor calidad. Por lo que se hace fundamental encontrar estrategias pedagógicas y didácticas que motiven a los estudiantes a aprender de manera autónoma, con el apoyo docente. Adaptar los recursos educativos a las necesidades de cada estudiante fomenta la construcción de conocimientos y habilidades. Echeita (2006) menciona que los estudiantes con necesidades educativas especiales deben tener acceso a escuelas inclusivas, que respondan a sus necesidades.

## **Conclusiones**

La educación basada en competencias no solo se relaciona con el currículo, sino también con la reflexión sobre enfoques pedagógicos inclusivos que respondan a las necesidades de los estudiantes en un mundo globalizado. La flexibilidad curricular debe aplicarse dinámicamente desde la didáctica hasta la evaluación formativa, superando la evaluación cuantitativa o cualitativa tradicional. La relación entre competencias profesionales y perfiles laborales debe replantear la construcción del currículo, asegurando la transversalidad de competencias genéricas que impactan la formación humanística y sociocrítica. Las transformaciones curriculares deben enfocarse en lo cognitivo, lo metacognitivo y el respeto por el aprendizaje, con empatía y responsabilidad en la transferencia de conocimientos, especialmente en el caso de profesionales con características diferenciales.

## Referencias Bibliográficas

Aquino, Z., García, M. V., & Izquierdo, J. (2012). *La inclusión educativa de ciegos y baja visión en el nivel superior: Un estudio de caso*. Revista Electrónica Sinéctica, (39), 1–21. México. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/998/99826889007.pdf>

ONCE. (2015). *Didácticas del Braille: Más allá del código. Una nueva perspectiva en la alfabetización del alumnado con discapacidad visual*. España. Recuperado de [https://biblioteca.fundaciononce.es/system/files/didactica\\_del\\_braille\\_2015.pdf](https://biblioteca.fundaciononce.es/system/files/didactica_del_braille_2015.pdf)

Echeita, G. (2006). Educación para la inclusión: Educación sin exclusiones. *Revista de Educación*, Universidad Autónoma de Madrid. Recuperado de <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10155/10265>

Fundación Saldarriaga Concha & Laboratorio de Economía de la Educación – LEE, Pontificia Universidad Javeriana. (2023). *La educación en Colombia para la población con discapacidad: Realidades y retos*. Recuperado de [https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad\\_RealidadesyRetos-2.pdf](https://www.saldarriagaconcha.org/wp-content/uploads/2023/03/2023-03-Marzo-EducacionCOParaPersonasConDiscapacidad_RealidadesyRetos-2.pdf)

García Retana, J. Á. (2011). Modelo educativo basado en competencias: Importancia y necesidad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 11(3), 1–24. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44722178014.pdf>

Horruitiner, P. (2006). El reto de la transformación curricular. *Revista Iberoamericana de Educación*, 1–13. Recuperado de <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1524Silva.pdf>

Portilla, M. (2019). *Problematizaciones curriculares en la sociedad actual*. Santiago de Cali: Universidad del Valle.

Portilla-Portilla, M. G. (2023). El currículo y la evaluación: Perspectivas analíticas sobre los resultados de aprendizaje. *Revista UNIMAR*, 41(2), 158–166. <https://doi.org/10.31948/Rev.unimar/unimar41-2-art9>.



## **La Interioridad Al Descubierto. La Experiencia Vivida En La Escena Cotidiana Escolar Modelo Pedagógico Fenomenológico De La Leti Multipropósito**

*Ana María Burgos Maya*

burgos.ana@correounivalle.edu.co

### **Resumen**

El propósito de este proyecto de investigación doctoral es diseñar un modelo pedagógico fenomenológico desde la categoría de experiencia vivida basado en la configuración de rostros escolares en la escena cotidiana escolar. Esta investigación busca comprender la interioridad de la escuela desde la perspectiva de los sujetos que la habitan en su dimensión más humana: la cotidianidad, destacando la importancia de la intersubjetividad y la responsabilidad ética en la educación.

Esta investigación dista de la mirada dominante y hegemónica que mira la escuela desde un enfoque tradicional centrado en la adquisición y transmisión de conocimientos. En cambio, se pretende restablecer el vínculo humano en consonancia con el sentido existencial de la escuela para las generaciones actuales, adentrándose en su interioridad y situándola como experiencia vivida. La experiencia adquiere un carácter polimodal, representando el asunto, el problema, el mecanismo y la metodología. Bajo la dirección fenomenológica de Alfred Schütz, se considera la escuela una escena del mundo de la vida cotidiana que constantemente en su dinamismo revela nuevos sentidos.

De esta forma, la apuesta se centra en generar saber pedagógico a partir de las experiencias vividas por los rostros presentes en la escuela. Además, busca reflexionar críticamente sobre la necesidad de conectar las políticas educativas y las prácticas escolares con las realidades experienciales de los sujetos, promoviendo proyectos inclusivos que respeten la diversidad y heterogeneidad de los contextos, valorando las voces y experiencias de los sujetos.

Palabras claves: Experiencia; Escena Cotidiana escolar; Alteridad; Fenomenología.

### **Introducción**

La escuela constantemente se enfrenta a muchas incertidumbres y tensiones que provienen de enfoques tecnócratas y eficientistas que proporcionan miradas sesgadas y devaluadas del

acto educativo, las cuales limitan la acción de la escuela a la enseñanza y aprendizaje, y dejan de lado, la educación como posibilidad de desarrollo integral del ser humano.

En el panorama educativo actual, por un lado, se reconoce una tendencia tecnocrática y normativa que propone políticas, lineamientos, currículos estandarizados y evaluaciones orientadas en términos de éxito y competencia para el futuro basadas en modelos externos; por otro lado, existe una tendencia innovadora y transformadora, que sugiere cambios profundos en la escuela pero a menudo desde una perspectiva externa y fragmentaria a las realidades que los sistemas educativos y sus contextos particulares enfrentan en su día a día. Estas tendencias observan y toman postura acerca de la escuela desde la exterioridad, reduciendo su acción a la formación estandarizada y a proyectos preconcebidos justificados en la necesidad de progreso para la sociedad.

De esta manera, se ha limitado la comprensión de la escuela como un espacio de encuentro, conversación, aprendizaje y transformación, reduciendo su acción a la formación estandarizada, competitiva y mercantilista ubicándola en un constante terreno de disputa. De aquí surge, la urgencia de adoptar otra forma de abordar la renovación, el cambio educativo que le haga frente a esas posturas y visiones que la asumen, la prescriben y la abordan desde una realidad aparentemente conocida.

En estos tiempos de nuevas exigencias y desafíos, de cambios constantes, veloces giros y de transformación de la sociedad, se asiste a nueva forma de mundo, la cual que está cambiando drásticamente las formas de ordenamiento social, los contextos, los relacionamientos y las representaciones. En fin, el fluir de la vida tal como hasta hace unos años asumíamos como dado, como algo que se legaba y que se repetía, pese a que tuviera marcas de diferencia, conservaba rasgos comunes significativos en la tradición intergeneracional

Hoy, las configuraciones del mundo social se están transformando ante las nuevas exigencias y emergencias que van surgiendo, las cuales, ponen a los sistemas escolares nuevas demandas que llevan a pensar su existencia y los modos de hacer escuela, frente a la formación para estas generaciones y su incidencia en el mundo.

En este sentido, tal como advierte Costa (2018) Así pues, conviene atender las urgencias que están emergiendo del mundo de la vida y de la discusión actual acerca de los problemas de la formación, para dejarnos guiar por el horizonte actual de la problemática y

poder captar la preconcepción que la determina y el horizonte de sentido en que se mueve, aceptado como obvio y natural. (p.16)

Desde el siglo pasado, la discusión está abierta desde diversas disciplinas del campo de las humanidades y las ciencias sociales, las cuales vienen enfatizando en la urgencia de replantear los sistemas educativos y el saber mismo en cuanto a la formación de los sujetos. Se resalta la brecha existente entre los currículos escolares y lo que pasa en la vida real, reclamando nuevas miradas y, por tanto, otros modos de hacer escuela, más acordes frente a estas nuevas realidades.

De esto deviene, que este proyecto aborde el problema desde una perspectiva fenomenológica, proponiendo una renovación en la comprensión de la escuela a partir de la experiencia vivida en la escena cotidiana escolar. El propósito de esta investigación es diseñar un modelo pedagógico fenomenológico basado en la categoría de la experiencia vivida, centrado en la configuración de los rostros escolares en la escena cotidiana. Se pretende trabajar por restablecer el vínculo humano en la escuela, promoviendo un enfoque que permita comprender y dinamizar el significado de la escuela para quienes la experimentan diariamente.

Se busca generar saber pedagógico a partir de la experiencia vivida por los sujetos escolares, permitiendo nuevas aperturas y ofreciendo la posibilidad de pensar y crear propuestas para educar en la escuela. A su vez, pretende contribuir a la generación de conocimiento educativo pertinente y contextualizado, que permita promover transformaciones escolares a partir de los sustratos de sentido presentes en la escena escolar cotidiana

Desde una perspectiva fenomenológica establece un puente para encontrar esos modos propios de viajar por la experiencia vivida de los sujetos en su tránsito por la escena cotidiana escolar. Aguirre y Jaramillo (2012) expresan que: “El método fenomenológico contribuye, de modo privilegiado, al conocimiento de realidades escolares, en especial, a las vivencias de los actores del proceso formativo”

Desde la dirección fenomenológica de Alfred Schütz, se adentra en la interioridad de la escuela considerándola como una escena del mundo de la vida cotidiana que constantemente revela nuevos sentidos. Schütz destaca la importancia de producir relaciones y elaborar representaciones a partir de la vivencia de los sujetos con los

fenómenos del mundo de la vida, en una temporalidad extendida y un flujo de sentido complejo que surge de una relación pensante con lo vivido.

Schütz (1993) subraya que:

El objeto que estudiaremos es el ser humano que mira al mundo desde una actitud natural. Nacido en un mundo social, se encuentra con sus congéneres y da por sentada la existencia de éstos sin cuestionarla, así como da por sentada la existencia de los objetos naturales que encuentra. (p.128)

Asimismo, la investigación incorpora la perspectiva del filósofo Emmanuel Levinas, cuyo enfoque fenomenológico está estrechamente vinculado a la ética, a la filosofía de la alteridad y al encuentro con el Otro. Levinas contribuye a la comprensión de los sujetos de la experiencia, la responsabilidad ética y la intersubjetividad en la escena cotidiana escolar, subrayando la importancia de reconocer la singularidad y vulnerabilidad del otro. Bárcena (2012) expresa que:

El rostro hace de la educación responsabilidad, responsividad, compasión. El otro, en su rostro, se me aparece "de frente, "cara a cara". El rostro es "presencia" no de una imagen, sino de una voz. En el sustrato de la idea de infinito se encuentra la ética. (p.150)

De esta forma se transita hacia la alteridad, buscando reconocer la presencia del Otro, darle apertura y mostrar los rostros presentes en la escena cotidiana escolar. A la luz de lo señalado, se tomó como guía central esta pregunta: ¿Cómo las emergencias derivadas de la experiencia vivida por los rostros en la escena cotidiana escolar generan una comprensión de la escuela como territorio vital, planteando un modelo pedagógico fenomenológico en perspectiva del diálogo interioridad-alteridad? Así pues, con la perspectiva fenomenológica del mundo de la vida cotidiana, se busca comprender cómo se configura la experiencia vivida en la escena escolar cotidiana como un ámbito de realidad y dador de sentido, una ubicación espaciotemporal habitada y escenario de acciones e interacciones. En esta vía, siguiendo a Alfred Schutz, quien enfatiza en la centralidad de los sujetos en la constitución de mundo:

Yo, el ser humano nacido en este mundo y que vive ingenuamente en él, soy el centro de este mundo en la situación histórica de mi «Aquí y Ahora» actual; soy el origen de coordenadas hacia el cual se orienta su constitución». Es decir, este mundo tiene significación y sentido ante todo por mí y para mí. (Schütz, 2015. p.151).

De este modo, desde la fenomenología se entiende que el mundo se ofrece como un universo de significación e interpretación para cada sujeto. De aquí, la necesidad de investigar la escuela como experiencia, relevando las vivencias cotidianas y la manera en que estas la convierten en un territorio vital. Este enfoque fenomenológico, finalmente, es esa una posibilidad para acercarse a los sujetos a partir de sus horizontes de sentido que contribuye a abrir posibilidades para nuevas formas de ser y hacer escuela.

De lo anterior deviene que esta investigación tenga como objetivos:

### **Objetivo general**

Proponer un modelo pedagógico fenomenológico basado en el diálogo interioridad-alteridad desde la categoría experiencia vivida por los rostros en la escena cotidiana escolar que configuran la escuela como un territorio vital.

### **Objetivos Específicos**

- Plantear los rasgos fundamentales del diálogo entre interioridad-alteridad en la escena cotidiana escolar.
- Explicitar las condiciones subjetivas e intersubjetivas en que la escena cotidiana escolar se convierte en territorio vital y en experiencia vivida.
- Comprender las emergencias derivadas que fundamentan las experiencias vividas por los rostros en la escena cotidiana escolar.
- Desarrollar elementos conceptuales, teóricos y metodológicos que vinculados entre sí, permitan la comprensión de la experiencia vivida por los rostros en la escuela como territorio vital.

### **Diseño Metodológico**

El contexto de la investigación es la Institución Educativa Técnico Industrial Multipropósito, ubicada en la comuna 20 de Santiago de Cali, Valle del Cauca, es fundamental para esta investigación. Esta institución pública está comprometida con la educación cooperativa y la democratización escolar, busca constantemente resignificar su modelo pedagógico para adaptarse a su contexto específico, promoviendo la participación activa y el reconocimiento de las diferencias.

Esta investigación se estructura en torno a un circuito relacional entre método, metódica y metodología, abordando la fenomenología desde la intersubjetividad de la escena cotidiana escolar. La construcción metodológica es dinámica y se va desarrollando a medida que se lee, se piensa, se escribe y se confronta con la realidad de la escuela, adaptándose a lo que la escena misma manifiesta.

La fenomenología social, al centrarse en el mundo de la vida cotidiana y la intersubjetividad, ofrece una visión panorámica que permite explorar lo que en la escuela tiene lugar: relacionamientos, vínculos, encuentros y los significados que los sujetos le atribuyen a la escena escolar. Pensar la escuela como experiencia en perspectiva fenomenológica permite explorar la comprensión de cómo los sujetos dotan de sentido la escena escolar dándole vitalidad y a su vez, puede dibujar otros modos de hacer escuela más acordes a las generaciones actuales.

El mundo de la vida es intersubjetivo desde el comienzo. Se me presenta como un contexto subjetivo de sentido; aparece dotado de sentido en los actos explicitativos de mi conciencia... Desde el comienzo, sin embargo, encuentro en mi mundo de la vida a semejantes que se manifiestan no solo como organismos, sino también como cuerpos dotados de conciencia, como hombres «iguales a mí». (Schütz, 2015. p. 35).

De esto deviene, que el mundo de la vida cotidiana se presenta como esa guía que permite pensar la escuela, para ello, se propone asumirla como una escena cotidiana, donde se manifiestan en las dinámicas sociales diarias, donde tienen lugar los encuentros entre docentes, estudiantes y otros actores y donde cada sujeto atribuye a sus experiencias escolares un sentido, que se inscriben en una red de significados en su horizonte de mundo.

En síntesis, la fenomenología social es la vía de acceso a la manera cómo dotan de sentido los sujetos a la escena cotidiana escolar. Al estar en el centro la experiencia, se reestablece la conexión con la humanidad misma, con las estructuras de significatividad y los ámbitos finitos de sentido de quienes la conforman permitiendo comprender cómo estos enfrentan y perciben su tránsito dentro de un contexto de sentido.

Para documentar la experiencia vivida desde una perspectiva fenomenológica, se utiliza un enfoque experiencial-narrativo. Por medio de construcciones experienciales, los sujetos develan su estructura de significatividad, mostrando cómo viven, actúan y piensan en la escena cotidiana. Estas narrativas son un medio de comunicación que vincula la



experiencia con el arte, la expresión y los diálogos reflexivos, avanzando hacia una comprensión más profunda y humanizadora de la escena escolar cotidiana.

Las etapas del circuito metodológico se estructuran de la siguiente manera:

**Etapas 1:** Organización Y Comprensión Del Problema.

Un estudio minucioso del conocimiento construido de la realidad social del fenómeno desde la perspectiva fenomenológica. Comprendido por la revisión teórica, selección de fuentes y análisis para la construcción metodológica.

**Etapas 2:** Cara A Cara Con La Interioridad De La Escena Cotidiana Escolar.

Conexiones sensibles con el fenómeno educativo mediante construcciones experienciales que permiten comprender las vivencias y acciones de los sujetos en la escena cotidiana escolar. En dos momentos: El primero se refiere al diseño y la organización de esos procedimientos vivenciales para acceder a la experiencia vivida en la escena cotidiana escolar. Estos materiales experienciales permiten entrar en contacto con los sujetos y sus vivencias. El segundo momento son las construcciones narrativas, las cuales buscan las emergencias derivadas de los múltiples sentidos que los sujetos experimentan en la escena cotidiana escolar.

La estrategia para acceder al material vivencial se denominó: “Construcciones narrativas”, su objetivo es dirigir la atención a la experiencia vivida y reconocer aquellos aspectos específicos de las vivencias que favorezcan una reducción fenomenológica, capaz de identificar las características esenciales de la experiencia. En este proceso, se enfatiza la manifestación de los sentidos de quienes habitan la escena cotidiana escolar.

**Etapas 3:** La Interioridad Al Descubierta

Esta etapa corresponde al análisis fenomenológico y a la reducción fenomenológica en donde se aborda la experiencia vivida para comprender, analizar su estructura y los procesos explicitativos. Aquí se retoman las emergencias derivadas de la experiencia vivida en la escena cotidiana escolar que surgieron de las construcciones narrativas para centrarse en las motivaciones subjetivas y las acciones de los sujetos en la escena cotidiana escolar, con el fin de capturar los procesos conscientes que la componen.

Para ello, se realiza el siguiente proceso:

- Organización del material vivencial que corresponde a lo que Schutz llama construcciones de primer orden.
- Adopción de la epojé. volver a las preguntas, limpiar el preconceito atendiendo a la subjetividad e intersubjetividad.
- Lectura detallada del material vivencial. Identificación de contenidos de sentido – tematizaciones. Reducción fenomenológica que es un proceso de análisis y reflexión al que Schutz denomina construcciones de segundo orden o construcciones de las construcciones.
- Revisión de las emergencias a la luz del marco fenomenológico.

#### **Etapa 4:** Trascender La Experiencia.

Implica desarrollar pensamiento que surja de las emergencias derivadas de la experiencia vivida en la escena cotidiana escolar, que luego pueda ser documentado para expresar su sentido.

Sumergirse en el saber que proviene de la experiencia, desde lo que estaba oculto o invisibilizado y establecer conexiones entre lo vivido y su significado. Se trata también, de develar esos rostros que permiten nombrar la experiencia vivida en la escena cotidiana escolar y pensar la escuela como una travesía de alteridad que necesita de atención, presencia y el reconocimiento de que es un mundo común donde se encuentran las existencias.

Con estos aprendizajes que provienen del trayecto y la comprensión de cómo la escuela se convierte en experiencia vivida a partir de los rostros que hacen presencia en ella. Se pasa al diseño y socialización del modelo pedagógico fenomenológico que surge de la reflexión colectiva vivida, permitiendo así que la experiencia se apalabre, permitiendo develar lo que aconteció en el camino vivido. Se de establecer un diálogo en el lenguaje de la experiencia que permita al pensamiento cobrar forma para mostrar esas lecciones aprendidas, esas andaduras, esos lugares de tránsito, las implicancias de realidad, los nudos, en fin, esos modos de pensar y aproximarse a la escuela a través de la experiencia vivida que fueron recorridos.

### Resultados Esperados

Los resultados incluyen el diseño de un modelo pedagógico fenomenológico que permita comprender y dinamizar el significado de la escuela a través de la experiencia vivida. Se espera documentar las vivencias que revelen las motivaciones, acciones y estructuras significativas de los sujetos en la escena cotidiana escolar, visibilizando la intersubjetividad y cómo las interacciones configuran la experiencia escolar. A su vez, se planea la creación de material audiovisual que visibilice las manifestaciones de la experiencia basado en el saber que surge de haber viajado por su interioridad. De igual forma, se espera contribuir al debate educativo acerca de la necesidad de plantear políticas y propuestas educativas que recojan las voces de los sujetos y los contextos particulares.

### Conclusiones

La investigación apuesta por redimensionar la escuela como un espacio vital donde se construyen significados a través de las experiencias vividas por los sujetos escolares. La alteridad, la intersubjetividad y la responsabilidad ética son elementos clave para comprender y mejorar la realidad escolar, y contribuir a una educación más significativa y humanizadora, que reconozca y valore la diversidad y haga eco de las voces de los sujetos escolares.

### Referencias Bibliográficas

- Aguirre, J. C., & Jaramillo, L. G. (2012). *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*.
- Bárcena, F. (2012). *El aprendiz eterno. Filosofía, educación y el arte de vivir*. Miño y Dávila.
- Costa, V. (2018). *Fenomenología de la educación y la formación*. Recuperado de <https://www.sigueme.es/docs/libros/fenomenologia-de-la-educacion-web.pdf>
- Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva*. Paidós.
- Schütz, A. (2015). *El problema de la realidad social. Escritos I* (3.ª ed.). Amorrortu.

## **Potencial formativo de la asignatura “Matemáticas y realidad” en la formación del profesor de matemáticas**

*Jhon Jair Jiménez Gutiérrez*

*jhonjim@unicauca.edu.co*

*Edgar Alberto Guacaneme Suárez*

*guacaneme@pedagogica.edu.co*

### **Resumen**

En la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Cauca existe un curso denominado “Matemáticas y realidad” que hace parte de la línea de formación en “Historia y Filosofía de las Matemáticas”. Si bien la línea y el curso se fundamentan en los resultados investigativos de la relación “Historia de las Matemáticas - Educación Matemática”, no es suficientemente explícito si esta y este se fundamentan también en los resultados investigativos sobre la relación “Filosofía de las Matemáticas - Educación Matemática” o, de manera más particular, “Filosofía de las matemáticas - formación del profesor de matemáticas”. En este sentido se plantea un proyecto de investigación que busca decantar el potencial formativo del curso en relación con la formación el profesor de matemáticas. Para ello se plantea una investigación cualitativa de corte descriptivo y se asume el estudio de caso como estrategia investigativa. En cuanto la investigación está en curso aún no se dispone de conclusiones de la misma.

Palabras Claves: Potencial formativo; matemáticas y realidad; formación del profesor de matemáticas.

### **Introducción**

Las prácticas de formación de licenciados en matemáticas en programas de formación profesional inicial en Colombia, han tenido en los últimos años cambios significativos soportados, en parte, tanto en investigaciones del campo Formación del Profesor de Matemáticas (da Ponte, 2014; Guacaneme Suárez & Mora Mendieta, 2012) y en investigaciones del campo Educación Matemática, como en sucesivos ajustes de la normatividad que regula los programas. El programa de formación de licenciados en matemáticas de la Universidad del Cauca tiene una historia de aproximadamente 50 años. En este lapso se han realizado al menos tres reformas curriculares con el propósito de responder

efectivamente a los cambios en la normatividad y a los resultados de la investigación y tendencias en el campo Formación de profesores de matemáticas. En este orden de ideas, desde inicio del año 2000 en la Licenciatura en Matemáticas se han incluido asignaturas en la línea “Historia y Filosofía de las Matemáticas”, tales como el curso “Matemáticas y realidad” a través del cual se promueve la reflexión acerca de la naturaleza del conocimiento matemático y se favorece la apropiación de evidencias de que las teorías y resultados matemáticos se van transformando alrededor de unas prácticas matemáticas que involucran a comunidades y sociedades científicas, entre otras.

Naturalmente la línea “Historia y Filosofía de las Matemáticas” se fundamenta en los aportes de los trabajos de investigación que se han venido consolidando en torno a la relación entre la Historia de la Matemáticas y la Educación Matemática (Fauvel & van Maanen, 2002). El número de tales trabajos es considerable, como lo muestra el segundo capítulo de la tesis de Guacaneme Suárez (2016), titulado “Estudio de la relación Historia de las Matemáticas – Educación Matemática”. El número de trabajos, aunque significativo, disminuye notoriamente cuando se considera la relación entre la Filosofía de las Matemáticas y la Educación Matemática. Algunos de tales trabajos se han publicado en prestigiosas revistas académicas tales como en ZDM (Hamami & Morris, 2020; Kjeldsen & Blomhøj, 2009; Sriraman, 2009) o en *Educational Studies in Mathematics* (Ernest, 1999; Otte, 2007), han constituido y constituyen los resultados en las discusiones de grupos temáticos (v.g., el *Topic Study Group* “5.8 Philosophy of mathematics and mathematics education” del ICMI 15 o del *International Study Group on the relations between History and Pedagogy of Mathematics* del ICMI) o son objeto de conferencias o ponencias en congresos internacionales tales como CEMACYC y CIAEM. A partir de ello se puede identificar una línea de investigación específica en el campo Educación Matemática con trabajos y planteamientos sobresalientes (Ernest, 1991; Ernest et al., 2016; Skovsmose, 1994) o en el conjunto de artículos publicados en *Philosophy of Mathematics Education Journal*.

Se esperaría que la línea “Historia y Filosofía de las Matemáticas” establecida en el marco de un programa de formación de profesores tuviese bases en las apuestas que desde el campo Formación de profesores de matemáticas se han realizado. En este campo sobresalen las elaboraciones que al respecto del conocimiento del profesor de matemáticas se han ido consolidando (da Ponte, 2011; da Ponte, 2012; Fennema & Franke, 1992; Heather C Hill et

al., 2008; Heather C. Hill et al., 2008; Rowland et al., 2005; Stacey, 2008). Sin embargo, la mayoría de los modelos de conocimiento contruidos no asignan o reconocen un lugar fundamental a la Filosofía de las Matemáticas en relación con la formación del profesor de Matemáticas. De ello se sigue un halo de duda sobre los fundamentos y alcances de la línea en cuestión en relación con el conocimiento el profesor de matemáticas.

Lo anterior justifica por qué se propone una investigación que pretende determinar el potencial formativo del curso “Matemáticas y realidad” en la formación del profesor de matemáticas en la Universidad del Cauca. A través de esta se espera aportar elementos permitan caracterizar, desde unas prácticas formativas *de facto*, la relación entre Filosofía de las matemáticas y el conocimiento del profesor de matemáticas.

### Camino metodológico

La investigación que se propone será cualitativa. En efecto, se espera que en su ejecución esta retome los principales rasgos de lo que para Creswell and Poth (2023) es la investigación cualitativa, en cuanto se propone un proceso investigativo de comprensión, basado en distintas tradiciones metodológicas de investigación que exploran un problema social o humano, en el que el investigador construye una imagen holística compleja, analiza palabras, reporta opiniones detalladas de los sujetos participantes y lleva a cabo el estudio en un contexto natural.

Además, el estudio será de tipo descriptivo. Los sujetos implicados serán tanto los estudiantes de décimo semestre de la Licenciatura en Matemáticas de la Universidad del Cauca, como profesores y expertos en los temas que han trabajado en la relación Historia y Filosofía de las Matemáticas y la Educación Matemática.

La estrategia investigativa utilizada será el estudio de caso, entendido este bajo los planteamientos de Camargo Uribe (2021) quien establece que este “consiste en describir y caracterizar una situación o historia individual (*i.e.*, ser humano específico, entidad, organización o institución) cuya particularidad es interesante desde el punto de vista investigativo” (p. 67). Específicamente, se pretende realizar un seguimiento práctico y teórico al desarrollo del curso denominado “Matemáticas y realidad”.

En el marco de tal seguimiento, se realizarán tres fases en la investigación. La primera fase es de contextualización, en la cual se pretende analizar el syllabus del curso



“Matemáticas y realidad” para identificar los objetivos, contenidos y metodología propuestos en la formación del profesor de matemáticas. En la segunda fase se realizará el trabajo de campo; el propósito de esta fase es examinar el desarrollo de los asuntos temáticos del curso “Matemáticas y realidad” y su pertinencia para la formación de licenciados en matemáticas. La tercera fase corresponde al análisis y discusión de los resultados de la investigación. Así, las técnicas y los instrumentos son el análisis documental, las entrevistas estructurada y semi estructurada, instrumentos que permitirán alcanzar los objetivos propuestos.

### **Resultados esperados o logrados en las comunidades**

Los resultados de la investigación se encuentran en determinar el potencial formativo del curso “Matemáticas y Realidad” en la formación del profesor de matemáticas y de esa manera potenciar las dinámicas formativas al interior de las prácticas de formación de licenciados en Matemáticas en la Universidad del Cauca.

### **Conclusiones**

Hasta el momento no se ha realizado los análisis y discusión de los resultados que se obtengan en la investigación.

### **Referencias bibliográficas**

Camargo Uribe, L. (2021). *Estrategias cualitativas de investigación en educación matemática*. Universidad de Antioquia.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2023). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (5th ed.). SAGE Publications, Inc.

da Ponte, J. (2011). Teachers’ knowledge, practice, and identity: Essential aspects of teachers’ learning. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 14(6), 413–417.  
<https://doi.org/10.1007/s10857-011-9195-7>

da Ponte, J. P. (2012). Estudando o conhecimento e o desenvolvimento profissional do professor de matemática. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática* (pp. 83–98). Graó.

da Ponte, J. P. (2014). Mathematics teacher education as a multifaceted field of study. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 17(6), 489–490.  
<https://doi.org/10.1007/s10857-014-9291-6>

Ernest, P. (1991). *The philosophy of mathematics education* (1st ed.). Routledge.

Ernest, P. (1999). Forms of knowledge in mathematics and mathematics education: Philosophical and rhetorical perspectives. *Educational Studies in Mathematics*, 38(1), 67–83. <http://dx.doi.org/10.1023/A:1003577024357>

Ernest, P., Skovsmose, O., van Bendegem, J. P., Bicudo, M., Miarka, R., Kvasz, L., & Moeller, R. (2016). *The philosophy of mathematics education*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-40569-8>

Fauvel, J., & van Maanen, J. (Eds.). (2002). *History in mathematics education: The ICMI study*. Kluwer Academic Publisher.

Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. In *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 147–164). Macmillan Publishing Co, Inc.

Guacaneme Suárez, E. A. (2016). *Potencial formativo de la teoría euclidiana de la proporción en la constitución del conocimiento del profesor de matemáticas* [Tesis doctoral, Universidad del Valle]. Santiago de Cali. <https://hdl.handle.net/10893/10093>

Guacaneme Suárez, E. A., & Mora Mendieta, L. C. (2012). *El campo "Educación del profesor de Matemáticas"* [Ensayo no publicado]. Universidad Pedagógica Nacional.

Hamami, Y., & Morris, R. L. (2020). Philosophy of mathematical practice: A primer for mathematics educators. *ZDM*, 52(6), 1113–1126.

Hill, H. C., Ball, D. L., & Schilling, S. G. (2008). Unpacking pedagogical content knowledge: Conceptualizing and measuring teachers' topic-specific knowledge of students [Feature]. *Journal for Research in Mathematics Education*, 39(4), 372–400. <http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/jumpstart.jhtml?recid=0bc05f7a67b1790eb952e0925eedfda56cd9c7d8b003e47273bbb43f839569bf8e05f3105dab4f77&fmt=C>

Hill, H. C., Blunk, M. L., Charalambous, C. Y., Lewis, J. M., Phelps, G. C., Sleep, L., & Ball, D. L. (2008). Mathematical knowledge for teaching and the mathematical quality of instruction: An exploratory study. *Cognition and Instruction*, 26(4), 430–511. <https://doi.org/10.1080/07370000802177235>

Kjeldsen, T. H., & Blomhøj, M. (2009). Integrating history and philosophy in mathematics education at university level through problem-oriented project work. *ZDM*, 41(1–2), 87–103. <http://dx.doi.org/10.1007/s11858-008-0101-4>

Otte, M. (2007). Mathematical history, philosophy and education. *Educational Studies in Mathematics*, 66(2), 243–255. <http://dx.doi.org/10.1007/s10649-007-9079-z>

Rowland, T., Huckstep, P., & Thwaites, A. (2005). Elementary teachers' mathematics subject knowledge: The knowledge quartet and the case of Naomi. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 8(3), 225–281.

<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=psyh&AN=2006-10037-003&lang=es&site=ehost-live>

Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Springer.

Sriraman, B. (2009). Interdisciplinarity in mathematics education: Psychology, philosophy, aesthetics, modelling and curriculum. *ZDM*, 41(1–2), 1–3.

<http://dx.doi.org/10.1007/s11858-008-0162-4>

Stacey, K. (2008). Mathematics for secondary teaching: Four components of discipline knowledge for a changing teacher workforce. In P. Sullivan & T. Wood (Eds.), *Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development* (Vol. 1, pp. 87–113). Sense Publishers.

## **2) EJE TEMÁTICO: CULTURA, COMUNICACIÓN Y FORMACIÓN DEL PROFESORADOS**

### **❖ Mesa a Cargo de Universidad del Quindío – Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC**

Las memorias de la Mesa de: Cultura, Comunicación y Formación del Profesorado se recopilan desde el encuentro entre dos territorios que respiran distinto, pero que se reconocen en la misma tarea de imaginar maestros. Del Quindío llegan la suavidad del café recién tostado, el rumor de montañas que parecen conversar con quienes las caminan, y esa forma pausada en que las comunidades nombran el mundo. De la UPTC, en cambio, llega la hondura del altiplano: un frío que afina la reflexión como si templara un instrumento de cuerdas antiguo, y una claridad de pensamiento que crece al ritmo del viento que baja de los páramos.

La UPTC aporta la densidad crítica de sus líneas doctorales Historia y Prospectiva de la Educación; Universidad y Nación; Género e Interseccionalidad; Derechos Humanos y Paz; Pedagogía, Currículo e Interculturalidad. En sus investigaciones, la nación aparece como un relato aún inconcluso; la escuela, como un territorio donde se cruzan memorias heridas y horizontes por construir; y el profesorado, como la figura que sostiene esa promesa de futuro cuando todo alrededor parece temblar. Su pensamiento tiene la música del altiplano: tiple, bandola y viento, una mezcla que invita a mirar lejos sin perder el paso.

La Universidad del Quindío se mueve desde otra cadencia. Allí, la formación del profesorado nace del contacto directo con la cultura: el saludo cotidiano, el canto espontáneo en los cafetales, la palabra que pasa de abuelos a nietos sin perder su raíz. La comunicación no es un recurso técnico: es el hilo que une a la escuela con los gestos sencillos de la vida. En este territorio, leer el mundo implica aprender a escuchar su música: la lluvia sobre los tejados, los grillos que anuncian la tarde, los silencios compartidos en la plaza.

Las investigaciones reunidas en estas memorias recorren archivos, aulas, relatos orales y prácticas que laten en lo cotidiano. Algunas revisan las formas en que hemos mirado a los maestros; otras examinan cómo género, poder y escuela se entrelazan; otras, simplemente, observan cómo se transforma la pedagogía en tiempos acelerados. Todas recuerdan algo

fundamental: formar profesorado es un acto cultural y una decisión ética que marca el país que estamos dispuestos a imaginar.

Este conjunto de textos se lee como quien se detiene un momento frente al paisaje: para respirar, para escuchar, para entender. Hay en ellos música, memoria, territorio, palabra viva. La Universidad del Quindío y la UPTC ofrecen aquí una mirada que dignifica la enseñanza y reconoce que la educación no se sostiene en conceptos aislados, sino en la vida que los impulsa.

Que estas memorias acompañen a quienes buscan comprender la formación docente más allá de los manuales; que permitan ver cómo cultura, comunicación y pedagogía tejen un mismo hilo; que recuerden que un país se construye, en buena parte, desde la manera en que formamos a quienes enseñan.







## **La incorporación de elementos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de género en la formación docente**

*Noah Meneses Castillo*

[Jejameneses@unicacua.edu.co](mailto:Jejameneses@unicacua.edu.co)

### **Resumen.**

La comprensión de las dinámicas de género y su influencia en todos los aspectos de la vida humana, incluida la educación, ha llevado a un llamado urgente para revisar y transformar los sistemas educativos en todo el mundo. En este contexto, la propuesta del trabajo de investigación se centra en la formación de los futuros profesores de Ciencias Naturales y Educación Ambiental con una perspectiva de género integrando conocimientos teóricos y metodológicos, de modo que puedan implementar prácticas educativas más equitativas y justas. Aunque es posible evidenciar trabajos relacionados que aportan una significativa comprensión, desde la perspectiva de la academia, en contextos universitarios, existe una precariedad fundamentada en modelos de exclusión que fomentan la discriminación y la violencia a través de la imposición de prácticas estereotipadas.

El estudio tiene un diseño cualitativo y se ubica dentro del paradigma crítico social con una epistemología feminista. Siendo un aporte a la forma de entender y construir conocimiento y se mueve constantemente para identificar estructuras y prácticas que reproducen desigualdades. En este sentido, la integración de la perspectiva de género en la formación de docentes adquiere una relevancia crucial, ya que los educadores desempeñan un papel fundamental en la reproducción o transformación de las estructuras y dinámicas de género en el aula, donde hagan las transformaciones necesarias hacia su interior para promover relaciones más igualitarias entre los integrantes de estas comunidades y provocar así un efecto multiplicador que trascienda las fronteras universitarias y alcance los distintos ámbitos de la sociedad.

Palabras clave: Formación del profesorado, Género, Perspectiva de Género

### **Introducción**

Según informes de las Naciones Unidas (2019), en Colombia se han registrado transformaciones significativas en indicadores de desarrollo humano y progreso social, impulsadas por un crecimiento económico destacado. Sin embargo, siguen existiendo

brechas relacionadas con el género, particularmente en los escenarios tanto económicos como políticos, especialmente en instituciones de educación superior (IES).

Existe una precariedad fundamentada en modelos de exclusión que fomentan la discriminación y la violencia a través de la imposición de prácticas estereotipadas que generan la construcción de categorías aparentemente inamovibles. Por lo que, el género puede ser restrictivo o inclusivo de diversidad y libertad, puede estar cargado de ideología acerca de cómo debe ser y no ser los géneros, los sexos y las sexualidades (Butler, 1990).

Frente a esta situación se han implementado acciones en escuelas y colegios para combatir la discriminación de género, tanto en el acceso a las IES como en el trato igualitario entre miembros de la comunidad educativa (Eras-Lisintuña, 2021). Así mismo, las políticas de género en las universidades ayudan a fomentar la equidad y prevenir desigualdad, discriminación y acoso basado en género, creando un ambiente seguro e inclusivo. Finalmente, aunque es posible evidenciar trabajos relacionados que aportan una significativa comprensión, desde la perspectiva de la academia, para la realización de este estudio se consideró pertinente indagar sobre la siguiente pregunta de investigación: ¿De qué manera se puede incorporar elementos teóricos y metodológicos desde la perspectiva de género en la formación inicial de los estudiantes del programa de la Licenciatura en Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca?

### **Camino Metodológico.**

La presente propuesta de investigación tiene un diseño cualitativo y se ubica dentro del paradigma crítico social con una epistemología feminista. Siendo un aporte a la forma de entender y construir conocimiento y se mueve constantemente para identificar estructuras y prácticas que reproducen desigualdades. En este sentido, este tipo de epistemología cuestiona lo que la ciencia ha producido históricamente, desde una perspectiva colonial, androcéntrica, capitalista y patriarcal (Blázquez et al., 2010; Delgado, 2010; Haraway, 2010; Harding, 1988 y Ríos, 2010).

Dentro del paradigma cualitativo las siguientes técnicas permiten entender las perspectivas y experiencias individuales, además de enriquecer y profundizar los datos que no se pueden cuantificar fácilmente en el trabajo investigativo. Teniendo en cuenta el propósito de la propuesta de investigación, se realizará una revisión documental como técnica

para constatar los énfasis y las ausencias en la formación de futuras/os educadoras/es durante su formación inicial, siendo necesario realizar una indagación sobre el currículum del programa de Licenciatura de Ciencias Naturales y Educación Ambiental de la Universidad del Cauca. Así como los documentos desde la perspectiva de género que permiten construir los elementos teóricos y metodológicos para ser incorporados en la estructura curricular del programa.

También y con el fin de profundizar alrededor de la perspectiva de género en la formación docente, se realizará entrevista semiestructurada, entendida como una conversación que recoge información en relación con una determinada finalidad (Grawitz, 1984). Dentro de las características primordiales por las que se escogió la entrevista como instrumento de producción de datos e información se encuentran: conversaciones o discusiones, es un proceso abierto, democrático, bidireccional e informal, los individuos pueden manifestarse tal como son (Yin, 2009). Se entrevistará a personas expertas en estudios de género que den a conocer algunos de los elementos teóricos y metodológicos de acuerdo a su grado de conocimiento. A demás, se seleccionará por semestre a tres estudiantes del programa que de manera voluntaria quieran dar respuesta frente a la incorporación de la perspectiva de género en la formación.

### **Resultados esperados o logrados en las comunidades**

Se espera que los futuros docentes integren la perspectiva de género en sus prácticas educativas, promoviendo entornos de aprendizaje más inclusivos y equitativos, lo que contribuirá a la transformación de las dinámicas de género construyendo un sistema educativo más justo, equitativo y en sintonía con los principios de igualdad y diversidad. De manera que la comunidad universitaria sea agente social de cambio dentro de sus espacios como fuera de ellos entendiendo el respeto por la diversidad de cada individuo.

### **Conclusión**

La integración de la perspectiva de género en la formación inicial de los docentes es fundamental para transformar las estructuras educativas que perpetúan desigualdades de género. Este enfoque no solo enriquece el proceso educativo, sino que también empodera a los futuros docentes para que actúen como actores de cambio, promoviendo prácticas

inclusivas y equitativas que trascienden las aulas y tienen un impacto positivo en la sociedad en general.

Las comunidades educativas tienen la tarea de elaborar una política que atienda las necesidades de las poblaciones diversas, construyendo espacios de aprendizajes seguros que garanticen una formación apropiada cumpliendo con el contexto actual que vivimos. Por esta razón, la estructura curricular de un programa en formación docente debe contar con una perspectiva género que forme a ciudadanos con valores de inclusión y justicia.

### Referencias Bibliográficas

Blázquez, N. G., et al. (2010). *Investigación feminista: Epistemología, metodología y representaciones sociales*. UNAM. [https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf\\_1307.pdf](https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/ceich-unam/20170428032751/pdf_1307.pdf)

Butler, J. (1990). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. [https://www.stunam.org.mx/17accion/cideg/biliotecadig/08el\\_genero\\_en\\_disputa.pdf](https://www.stunam.org.mx/17accion/cideg/biliotecadig/08el_genero_en_disputa.pdf)

Eras-Lisintuña, A. K. (2021). *La incidencia de la educación superior en la disminución de la violencia de género en el Ecuador* [Tesina de especialización, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <https://bit.ly/3FpUIOt>

Grawitz, M. (1984). *Métodos y técnicas de las ciencias sociales*. Editia Mexicana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2314497.pdf>

Naciones Unidas. (2019). *Estrategia para la igualdad de género y el empoderamiento de las mujeres (2018–2021)*. <https://bit.ly/2kWqSFO>

Yin, R. K. (2009). *Case study research: Design and methods* (4th ed.). <http://panel.inkuba.com/sites/2/archivos/YIN%20ROBERT%20.pdf>

## **La Comunicación En Clase De Matemáticas**

*Luis Alberto Ordóñez Ordóñez*

luisalordon@gmail.com

### **Resumen.**

Este trabajo propone como elemento central la comunicación en clase de matemáticas. Explora formas diferentes a aquella en la cual hay uno que sabe e informa a otro que ignora. Desde una postura cualitativa, se propone el diálogo y la observación participante y comprometida al interior de las clases; desde esta perspectiva el estudiante, se considera un interlocutor válido; tiene en cuenta sus valores, actitudes, habilidades, saberes y marcos de tipo lógico y conceptual, producto de su convivencia en diferentes contextos de actuación; elementos que pone en juego para resolver una situación; que puede revisar, mejorar y enriquecer sus prácticas y concepciones, de forma paulatina, en comunión con sus pares, los adultos y desde la elaboración conjunta con el docente. Se reconoce también la complejidad del objeto matemático puesto en escena; pero susceptible dotarse de sentido, construirse, si los estudiantes desarrollan las mismas actividades de los matemáticos, y se les proporciona el tiempo y las condiciones para su apropiación. Se considera el aula como escenario para la reflexión, la discusión y la búsqueda constante de otras formas de asumir el aprendizaje de las matemáticas. Es lo que podemos reportar desde esta investigación en el aula. Como docente, deseo transitar de portador de un saber pedagógico a ser productor de ese saber; condición sine qua non, que reflexione su práctica, la dialogue con otros, en el marco una cultura; recupere la escritura, sistematice y la comparta con otros. Esta es una pequeña muestra.

Palabras claves: Participación; diálogo entre pares; reconocimiento; labor conjunta;

### **Introducción**

Partimos de la cotidianidad de la escuela y de las voces de los jóvenes del Programa de Formación Complementaria (febrero de 2024) "Profe: Siempre he perdido matemáticas, por eso no me gustan..." (2014) "Yo tenía miedo de empezar esta clase. (JuanSe). Profe: "Y usted, como nos va a evaluar... ¿Hay exámenes?" ¿Hay recuperaciones? "Yo soy bueno para exponer, pero en los exámenes si me va mal".

Desde las voces docentes, se ha puesto sobre el tapete las múltiples dificultades con que tropiezan los estudiantes para el aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas. En seminarios, talleres y reuniones informales etc., es muy común escuchar: "Estos chinos, ya no quieren estudiar, con todas las oportunidades que se les brinda", "En nuestro tiempo nos tocaba aprender, como fuera". Se hace alusión a la falta de motivación e interés por el estudio, que se expresa a través de: los bloqueos de tipo psicológico para enfrentar problemas de tipo matemático; las resistencias a intentar por cuenta propia y no creer en las capacidades propias, atención dispersa, que conlleva a una escasa participación en las actividades de aula y en los talleres propuestos.

2. Se tiende a mecanizar reglas, y/o conceptos y transcribir mecánicamente soluciones obtenidas, antes de una correcta lectura del texto matemático. Se estudia sólo para cumplir con el examen, recuerdan muy poco, las temáticas que se han desarrollado.

3. La escasa argumentación desde los conceptos y algoritmos de tipo matemáticos.

En esta propuesta se asume que estas causas (quizás sean consecuencias de unas prácticas), no son enteramente atribuibles al estudiante. Si el docente, alimenta sus espejismos<sup>3</sup>, sin ir más allá de la práctica y la simple enunciación de lo visible y lo superficial, sin reflexionar las particularidades y la complejidad del conocimiento matemático y la singularidad de los sujetos, quienes las practican, las formas de comunicación de este saber. Por ello, se asume el aula de clases como un espacio para la reflexión, el diálogo con los estudiantes, donde la observación no es neutra, es participante y comprometida y reconoce al otro como un pensador. El error es un compañero de viaje en el camino hacia el conocimiento.

Algunos antecedentes. El Ministerio de Educación Nacional, en sus lineamientos para las matemáticas (1998) escolares, llama la atención sobre el conocimiento matemático en la escuela, como actividad social que hace parte de la cultura y la comunicación como la esencia de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de las matemáticas” (p, 96). En el 2006 propone una relación inextricable de las matemáticas con el lenguaje, para tener en cuenta para la evaluación de los aprendizajes.

---

<sup>3</sup> Haciendo una analogía con el fenómeno físico, un espejismo es aquella situación en la cual el que el maestro supone una cierta ocurrencia de fenómenos dentro de un proceso, sin otro elemento de juicio, que su práctica docente, en el fondo su experiencia como estudiante (Ordóñez. 2010. Pág.58).



A nivel internacional Deyse Ruiz y Pachano (2002), investigan las prácticas matemáticas, muy relacionadas con actividades sociolingüísticas, desde una opción constructivista. Por otra parte, Nuria Planas, establece una relación entre matemáticas y lenguaje, desde una perspectiva socio-cultural, centrando su estudio en poblaciones migrantes. Luis Radford, toca tangencialmente el problema del lenguaje, centrando su atención en aspectos sociales y culturales de la educación matemática, con su propuesta Teoría de la objetivación cultural.

En Colombia, el “grupo pretexto”, dirigido por Rodríguez y Javier Rojas (1996) plantean entre otras cosas, la necesidad que el maestro ayude a dilucidar desde el discurso matemático, conceptos que el estudiante atribuye un significado desde el ámbito cotidiano.

Nuestro propósito es avanzar en el estudio y reflexión en torno a la comunicación del saber matemático, dentro del ambiente escolar. inicialmente reconocer el contexto de la comunicación en clase de matemáticas, que estén influyendo en la escasa participación de los estudiantes y en el desarrollo de las competencias de tipo matemático, paralelo a ello, proponer actividades matemáticas y validarlas desde la educación matemática, desde una postura sociocultural.

### **Enfoque Teórico Que Orienta La Propuesta Y Diseño Metodológico.**

Históricamente ha existido una escisión entre expresión oral y escrita en las clases de matemáticas; la comunicación en clases se reduce en términos de gráficos, ecuaciones y símbolos; se tiene como algo vedado el diálogo fuera de estos referentes.

Es muy común escuchar de nuestros colegas: “la matemática es puntual, no tiene discusión”, “es lógica y enseña a pensar”, “en la matemática no hay carreta”; Como si para aprender a pensar (y hacer matemáticas) fuese necesario que el estudiante se desprendiese de todas las herramientas (materiales, físicas y simbólicas) que la misma sociedad y la cultura les ha legado, como si la lógica que lo acompaña, su interpretación etc. y las palabras del lenguaje común nada tuvieran que ver; es como hacer tabla rasa de lo que ha construido desde su práctica (no sólo escolar, social y cotidiana).

Espejismos del maestro. Veamos algunos: Creer que la apropiación de elementos de tipo matemático es inmediata y clara. En este sentido, el docente cree que el mensaje está llegando a todos los receptores con similares (o iguales) características; la repetición

planeada de un modelo basta para un buen entendimiento, se cree si la mayoría de los estudiantes (en el mejor de los casos) respondieron el examen, de acuerdo al modelo propuesto y expuesto en las clases, hay dominio de la temática, para seguir adelante. El problema se hace más álgido cuando el profesor circunscribe todo un proceso a respuestas dadas en un examen; sin tener en cuenta otros elementos como: la participación en clases, el tipo de preguntas que hace y las respuestas, la actitud para perseverar en la solución; todo esto susceptible de ser observado, valorado, registrado y reflexionado dentro del salón de clases, desde situaciones que reten la imaginación de los estudiantes y que lo inviten a confrontar sus lógicas, con la de sus pares y el docente.

Para el desarrollo de esta propuesta se acude a diferentes estrategias para motivar la participación estudiantil; desde las tareas que desarrollan en casa, con problemas y/o ejercicios propuestos y solucionados por ellos mismos, pasando por problemas y situaciones lúdicas y curiosas (algunas rescatadas de la historia) hasta problemas que requieren de un conocimiento de corte matemático; en la cual se hace necesaria la intervención docente, después de escuchar sus conjeturas y/o incipientes elaboraciones. Las fases que dirigen, en esencia las interacciones en las clases son las siguientes.

Proponer una situación problema para que los estudiantes desde sus lógicas, presenten alternativas de solución. El docente mientras tanto, hace rondas para detectar quienes son los estudiantes que dan solución o se aproximan a ella, quienes son los que tienen dificultades (invitándoles mediante pistas a entrar en el reto). Se les pide a quienes solucionan rápidamente, que sirvan de monitores. Este trabajo se hace en pequeños grupos. El estudiante monitor, debe movilizar dos tipos de conocimiento: declarativo y procedimental (MEN. 2006). Nuestra apuesta, no está en el desarrollo de las matemáticas solamente, apunta también al desarrollo del ser. Pi un estudiante sabe matemáticas y no comparte su conocimiento, está a mitad de camino en su proceso de aprendizaje (Radford. 2000); además de solucionar problemas, compartir lo que se sabe, explicar a otros, es una forma de demostrar el conocimiento que se tiene. Seguidamente, se escuchan soluciones por parte de los estudiantes. Algunas veces, se permite presentar soluciones “disparatadas” para permitir la confrontación y sus argumentaciones. También se permite la expresión de los estudiantes aún si es repetición de otras intervenciones, dicho con sus propias palabras. Es claro, que

debe existir un ambiente de respeto por la opinión del otro. La fase final es aquella donde, el docente entra a dilucidar elementos más de tipo matemático, los conceptos y los algoritmos implícitos en las situaciones. Esto también lo pueden hacer algunos de los estudiantes más pilosos. Se evita, copiar procedimientos o modelos de solución que los estudiantes no han explorado por su cuenta. En su defecto se propone que sean los mismos estudiantes quienes se aproximan a los conceptos y procedimientos de tipo matemático, con la ayuda docente. Se hace lectura de estas elaboraciones y finalmente se escoge una de ellas; algunas, deben ser re-elaboradas por el docente.

### **Algunos Hallazgos Y Los Impactos.**

Dentro de la propuesta se consolidan varios escenarios: “La matemática toda una diversión”, con elemento de la teoría de los números; “El color vuelve a clase de matemáticas, el cual recrea “la criba de Eratóstenes”, con la ayuda, creatividad de los estudiantes, también el espacio el juego de enunciados. (nombre propuesto por Melliza Garcés), que en esencia busca la participación de todos los estudiantes a través de problemas (o ejercicios) propuestos y solucionados por ellos mismos, para compartirlo en un grupo y luego proponerlo a otros grupos.

Al principio los estudiantes más motivados por las matemáticas, sienten desazón porque aparentemente pierden protagonismo; no obstante, cuando ellos son reconocidos como pares para ayudar a otros, entran en juego. Los mayores impactos han estado en el grupo de estudiantes que no se motivaban por la actividad matemática y las formas de evaluación; los padres de familia y docentes de básica primaria, quienes consideran novedosa la propuesta, porque articula la comunicación.

Las escuelas normales, a quienes se les ha compartida la propuesta y los maestros en formación, quienes proponen algunas actividades sugeridas en el área de didáctica de las matemáticas.

### **Referencias Bibliográficas**

Martínez, B., Noguera, C., & Castro, J. (1989). *Pedagogía, enseñanza de las ciencias y modelo curricular. Educación y Cultura*, (17). Federación Colombiana de Educadores.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos para matemáticas*. Editorial Magisterio.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanía*.

Ordóñez, L. (2010). *La comunicación en clase de matemáticas*. *Nodos y Nudos*, (26), 57–67. Universidad Pedagógica Nacional.

Radford, L. (2000). *Elementos de una teoría cultural de la objetivación*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME)*.

Rodríguez, J., & Rojas, P. (1996). *La comunicación en la matemática escolar*. *Educación y Cultura*, (40), 16–19.

Ruiz, D., & Pachano, L. (2002). *Los diálogos en las clases de matemáticas*. *Educere*, (19), 316–323.

## **La Formación Situada y la Comunidad de Aprendizaje anclaje para la reflexión crítica de los maestros de la básica primaria**

*Sandra Milena Reyes Ramírez*

*Rufino José Cuervo-Centro*

[sandrareyesramirez@rufinocentro.edu.co](mailto:sandrareyesramirez@rufinocentro.edu.co)

### **Resumen**

La Formación Situada (FS) y la Comunidad de Aprendizaje (CdA) son componentes del Programa Todos a Aprender (PTA) los cuales se establecen como escenario de interacción de saberes, de análisis y de reflexión de la práctica pedagógica; por esto es fundamental comprender los procesos de reflexión crítica de los profesores de la básica primaria como factor determinante para el proceso de enseñanza-aprendizaje y para cualificar las competencias docentes. Para este estudio se empleó la metodología cualitativa, la cual permite concebir la construcción del conocimiento desde la integración de la teoría y la ideología para comprender los procesos sociales. Los hallazgos más destacados de esta investigación están dados en el valor de importancia que les otorgan las profesoras a los procesos de la FS y a la CdA como estructurantes de la reflexión crítica de su labor pedagógica, los cuales implican el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Las docentes comprenden que la reflexión es posible en escenarios de diálogo pedagógico, de respeto, de trabajo en equipo y sobre todo de motivación por parte de los maestros en aprender de manera permanente. Se concluye que la incidencia que tiene la FS y la CdA en la reflexión crítica del docente ha sido fundamental para lograr los aprendizajes de los estudiantes y favorecer el perfeccionamiento de la práctica pedagógica.

Palabras clave: Formación Situada, Comunidad de Aprendizaje, PTA, Reflexión.

### **Introducción**

El Programa Todos a Aprender (PTA) surge en el año 2011, como estrategia para el mejoramiento de los aprendizajes de los estudiantes de básica primaria en las áreas de lengua castellana y matemáticas. Asimismo, plantea la puesta en marcha de acciones pedagógicas encaminadas a fortalecer las prácticas en el aula. Para lograr este propósito es indispensable

que los maestros de la básica primaria apropien estrategias didácticas, pedagógicas, de gestión de aula, entre las que se destaca el Conocimiento Didáctico del Contenido (CDC) (Schön, 1986; 2008; Buckworth, 2017).

En este sentido, la FS, esta se define como “una estrategia de formación en cascada entre los diferentes niveles (MEN, Secretarías de educación y Establecimientos educativos) esta permite el acompañamiento a los docentes incluido formadores y tutores” (Programa Todos a Aprender del Ministerio De Educación Nacional [Colombia], 2022, p. 21).

En relación con la CdA “son colectivos de conocimiento y de práctica que reflexionan sobre el quehacer del aula, comparten estas reflexiones e identifican de manera conjunta alternativas pedagógicas” (MEN, 2012, diapositiva 5). Algunas características de las comunidades de aprendizaje es que investigan, documentan sus experiencias, comparten sus prácticas y se nutren de las situaciones del contexto escolar, las prácticas exitosas se fortalecen y las problemáticas se atienden para ser superadas en contexto, en un espacio académico para compartir y aprender unos de otros y con otros. (MEN, 2011). De acuerdo con lo anterior se debe establecer la incidencia del PTA en el desarrollo o formalización de los procesos reflexivos de los maestros del país, y comprender cómo la FS y la CdA son fundamentales para la transformación de la práctica pedagógica.

### **Diseño metodológico**

El paradigma cualitativo permite concebir la construcción del conocimiento desde la integración de la teoría y la ideología para comprender los procesos sociales al acercarnos a la interpretación de lo humano y responder a los cuestionamientos y motivaciones en el campo educativo. (Creswell et al., 2007; Stake, 1998; Stenhouse, 1987; Tójar, 2006).

La elección del estudio de caso para esta investigación se fundamenta en el análisis inicial sobre el contexto educativo que plantea como escenario al país con la puesta en marcha en cada territorio del PTA. Esto hace que en cada lugar los impactos del programa sean diferentes, disímiles y complejos porque atienden a las dinámicas y características propias de los profesores focalizados.

Para esta investigación la muestra es homogénea puesto que los participantes comparten una serie de características: 1) ser profesor/a de la básica primaria; 2) ser profesor/a del área de Lengua castellana o ser profesor/a del área de matemáticas en la básica



primaria); 3) participar de la focalización del PTA y; 4) llevar más de tres años vinculado (a) al establecimiento educativo. Las docentes participantes son seis mujeres la mayoría entre 30 y 50 años, las docentes están inscritas en el Decreto 1278, el cual corresponde al Estatuto del Escalafón Docente en Colombia y a este pertenecen todos los docentes que hayan iniciado el ejercicio de su profesión o se hayan vinculado luego del 19 de junio del 2002.

### **Resultados y discusión**

En relación con la FS y la CdA, existe coocurrencias entre las investigaciones sobre la temática investigada y la literatura, en este sentido, Nemiña (2018) menciona que el proceso de aprendizaje permanente está mediado por estrategias que evolucionan hacia la transformación del docente. Esto implica que la FS se fundamenta en el desarrollo profesional y en la reflexión sobre la acción (Schön, 1983) para que el docente valide de manera continua la experiencia propia y de otros en función de reconocer sus potencialidades (Clandinin y Connelly, 1988). Las profesoras que participaron en esta investigación le conceden a la FS un valor especial como elemento que desarrolla los procesos de aprendizaje porque les permite considerar mejores estrategias en el aula para fomentar las relaciones entre los estudiantes y alcanzar las metas de aprendizaje. En relación con la CdA, se identifican elementos que ayudan a cohesionar el diálogo pedagógico que surge en las interacciones hacia mediaciones en las cuales las maestras se interesan por mejorar su proceso de enseñanza, por tanto, mejorar su aprendizaje profesional (Perrenoud, 2001) de esta comprensión se integran aspectos relacionados con la forma como se construyen los aprendizajes en el grupo de maestros, los cuales están relacionados con el mejoramiento de la enseñanza (Valls, 2000). Por lo tanto, la FS y la CdA aportan en la construcción de la visión de una práctica pedagógica reflexiva, para que los estudiantes en las aulas de clase sean partícipes en la construcción del conocimiento. Al comparar las investigaciones internacionales sobre la formación de maestros (Smylie et al., 2001; Korthagen, 2010) afirman que para lograr transformaciones en la práctica pedagógica es necesario que la política de educación priorice el desarrollo de los docentes, así como la ampliación de los tiempos y los recursos para que los docentes puedan innovar, en este sentido, el MEN ha dispuesto la focalización del PTA desde el año 2011, no obstante, las prácticas de aula en

ocasiones siguen basadas en la transmisión de contenidos y si esto ocurre con las instituciones focalizadas como se puede transformar en las zonas que no cuentan con el Programa.

La FS y la CdA favorecen la construcción de una comunidad que dialoga y se actualiza constantemente para transformar la escuela, puede afirmarse que para que esto se logró las instituciones deben garantizar los espacios físicos y de tiempo para que los docentes puedan participar, en este sentido, Russell (2012) menciona que se debe ubicar tiempos y espacios para la reflexión, porque si se establecen la condiciones los maestros pueden compartir de manera abierta sus experiencias para que la interacción con los pares le permita ampliar las intenciones sobre la enseñanza.

### Conclusiones

Los hallazgos de este estudio refuerzan tres recomendaciones fundamentales para propiciar espacios de reflexión crítica en los profesores: (i) la FS como espacio pedagógico de formación sobre la gestión de aula, la didáctica, el CDC, entre otras. (ii) la CdA como un espacio de diálogo permanente que propicia discusiones en torno a la enseñanza, esto implica reconocer y conocer las experiencias significativas de los pares en función del desarrollo de las responsabilidades y competencias profesionales de los docentes. (iii) la reflexiva crítica debe ser una actividad sistemática, rigurosa y permanente que debe ser motivada en la institución como un símbolo de la identidad docente. En consecuencia, la reflexión crítica debe implicar el quehacer profesional y personal de los maestros (Perrenoud, 2004, Korthagen, 2010, Russell, 2012) esto propiciaría que la práctica pedagógica estuviera permeada por la identidad profesional de maestro y por la dimensión deontológica de la enseñanza, es importante mencionar que los procesos reflexivos se construyen de manera conjunta, es decir, se fundamentan en la interacción que pueda darse entre los miembros de una CdA (tutor- profesor, profesor- profesor) lo que implica un diálogo colaborativo.

### Referencias bibliográficas

Buckworth, J. (2017). *Problemas en la práctica docente*. En G. Geng, P. Smith, & P. Black (Eds.), *The challenge of teaching* (pp. xx–xx). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-2571-6\\_2](https://doi.org/10.1007/978-981-10-2571-6_2)

Clandinin, D., & Connelly, F. (1988). *Conocimiento práctico personal de los profesores: imagen y unidad narrativa*. En L. M. Villar Angulo (Ed.), *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado* (pp. 39–61). Alcoy: Marfil.

Creswell, J. W., Hanson, W., Clark, V. L., & Morales, A. (2007). *Diseños de investigación cualitativa: selección e implementación*. *Sage Journal*, 35, 236–264.

Korthagen, F. (2010). *La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado*. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 69, 83–102.

Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Programa Todos a Aprender. Guía de actores involucrados en el programa*.

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional (Colombia)*. Nota técnica.

Morse, J. M. (2012). *Qualitative health research: Creating a new discipline*. Left Coast Press.

Nemiña, R. (2018). *Las comunidades de aprendizaje como estrategia de desarrollo profesional de docentes de educación física*. *Revista Estudios Pedagógicos*, 44(1), 259–278.

Perrenoud, P. (2001). *La formación de los docentes en el siglo XXI*. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(3), 503–523.

Russell, T. (2012). *Cambios paradigmáticos en la formación de profesores: peligros, trampas y la promesa no cumplida del profesional reflexivo*. *Encuentros de Educación*, 13, 71–91.

Schön, D. (1983). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Paidós.

Schön, D. (1986). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.

Smylie, M. A., Allensworth, E., Greenberg, R. C., Harris, R., & Luppescu, S. (2001). *Teacher professional development in Chicago: Supporting effective practice*. Report of the Chicago Annenberg Research Project.

Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudios de casos*. Morata.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.

Tójar, J. C. (2006). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla.

Valls, R. (2000). *Comunidades de aprendizaje: una práctica educativa de aprendizaje dialógico para la sociedad de la información* [Tesis doctoral, Universidad de Barcelona].  
[http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC\\_1de2.pdf](http://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/2929/01.RVC_1de2.pdf)

## **Formación Inicial En Algunos Países Del Continente Europeo: Hallazgos Sobre Educación Física Y Evaluación**

*Diana M. Feliciano Fuertes*

dfeliciano@pedagogica.edu.co

### **Resumen**

La formación en educación a nivel mundial tiene ejes comunes que facilita identificar problemáticas, necesidades y oportunidades compartidas desde las experiencias e iniciativas de los profesores, estudiantes e instancias interesadas. Se busca identificar experiencias investigativas propuestas sobre formación inicial en educación física y evaluación educativa a nivel internacional. Los hallazgos en la base de datos ERIC, permite presentar como conclusiones: la necesidad de realizar procesos de formación para el nivel inicial que respondan a las características generales del desempeño como profesor en pedagogía, didáctica, el saber específico de la educación física, el deporte y la cultura física. En Noruega y Suecia, se solicita la revisión de los planes de estudio ofertados para la formación de los profesores de cultura física y deporte, porque se debe hacer la preparación para desempeñarse como profesor de educación física específicamente. Se confirma la ausencia del tema de formación en evaluación para los futuros profesores de educación física. El tema de la evaluación educativa para la formación del profesor de educación física es desarrollado en España. Por ahora, se encontraron investigaciones realizadas sobre el tema de formación en evaluación en el nivel de formación inicial para profesores de educación física, en países como China, Turquía y Polonia; Francia, Alemania, Polonia y Ucrania, Kazakhstan, Suecia y Noruega, Australia y finalmente España.

Palabras clave: Formación inicial; evaluación formativa; educación física; desempeño profesional.

### **Introducción**

La formación inicial es uno de los peldaños que ha tenido múltiples solicitudes en los últimos tiempos por parte de la sociedad ya que es a partir de esta como se propone el desarrollo de un estado o nación. Se ha convertido en el lugar donde se dirigen todas las exigencias y solicitudes para la formación del individuo según las necesidades del proyecto de nación propuesto. Por lo anterior, es urgente abordar las condiciones y características

deseadas para la formación del profesor, teniendo en cuenta la pedagogía y la didáctica, además la disciplina como la educación física para este caso.

Es importante en la actualidad abordar el tema sobre la formación en evaluación para los futuros profesores, ante la mirada tan reducida que se tiene sobre la evaluación en relación con los procesos de enseñanza – aprendizaje, acciones fundantes en el entramado de la educación. Por lo anterior, según Gong, Y., et al. (2021), en China, es necesario necesidad de realizar procesos de formación continua con los profesores que lideran el nivel de formación inicial para la educación física, con el propósito de mejorar las formas utilizadas por los profesores y solucionar una condición que no beneficia al sistema educativo. En países como Polonia, Francia, Alemania y Ucrania se pretende formar en “competencia profesional, conocimientos, capacidad profesional, preparación y actitudes necesarias para que puedan resolver determinados temas educativos” Khimich, V, et al. (2019). No hay enunciados sobre la formación en evaluación, se abre una oportunidad para ahondar en estas exigencias. Igualmente, en Francia y España según Khimich, V, et al. (2019) el proceso de formación de profesores de educación física tiene énfasis con la adquisición de competencias para la realización de actividades pedagógicas dirigidas a cumplir con tareas pedagógicas; no se enuncia el tema sobre aprender a evaluar, como una competencia necesaria para el futuro profesor de educación física. Según Backman, E., et al. (2019) en Australia tiene importancia en la formación inicial del profesor de E.F. el conocimiento sobre el movimiento, argumentando la importancia del movimiento en perspectiva del aporte al bienestar, la salud y la práctica para la vida. Según (Fatih Derwent., et al. (2020), al evaluar a los estudiantes del nivel de formación inicial de educación física que después de cursar su carrera, el nivel de conocimiento sobre el movimiento no tuvo cambios significativos respecto a la información recogida al inicio del proceso de formación, lo cual sugirió la revisión del plan de estudios. Finalmente, en Kazakhstan, según Botagariiev, T., et. Al (2021), la formación de profesores para educación física, se dirige hacia la cultura física y el deporte. Su propósito particular para la formación se proyecta en el nivel de especialización, obteniendo el título de maestro en Ciencias Pedagógicas en cultura física y deporte. Dutchak, Y. & Kravchuk, L. (2019).



### **Diseño Metodológico**

El enfoque es descriptivo eminentemente. La etapa de recolección de información para los antecedentes está dirigida hacia el nivel de formación inicial, formación en evaluación para los estudiantes de educación física.

Para la sistematización de la información se implementa una matriz que contiene el propósito, la formación en educación física y las conclusiones específicamente. Se toman algunos artículos encontrados (8) en la base de datos ERIC de total de 35 artículos relacionados, en idioma inglés, con orígenes de distintos países ubicados principalmente en Europa. Además, un artículo de China, dos de Turquía y uno de Kazakstán. El rango de búsqueda fue el periodo comprendido entre 2015 a 2023.

### **Resultados y Discusión**

Los resultados obtenidos en esta etapa inicial pueden ser categorizados desde tres ejes: el primero se relaciona con la formación inicial y los aspectos que son propuestos como fundamentales para el desempeño del profesor, Botagariev, T., et al (2021).

El segundo es la perspectiva entre lo curricular y el abordaje de los aspectos fundamentales para el desempeño del profesor y el tercero tiene que ver con los dos anteriores y como se encuentran para la formación de los profesores de educación física.

Respecto al primero, hay coincidencia en la necesidad de formar en lo pedagógico y lo didáctico ya que en todos los artículos se nombran aspectos relacionados con estos dos campos tan característicos para el profesional de la educación. En cuanto al segundo eje que corresponde a lo curricular, se encuentra que son pocos los artículos en donde se aborda explícitamente la interrelación entre los aspectos pedagógicos y didácticos y su incidencia en la formación del profesor con lo ofertado en el plan de estudios de las universidades. Por ejemplo, en Francia se ha identificado que la formación hace énfasis en Educación Física y deporte.

Otra investigación realizada por Dervent, F., et al. (2020) en Turquía, hace referencia ante los resultados obtenidos sobre la necesidad de revisar el currículo de formación en los profesores de educación física. Presentan como propuesta para la formación del profesor de

educación física aprendizajes sobre “Conocimiento de contenido común, conocimiento de contenido especializado, desarrollo de contenido, enseñanza inicial, conocimientos profesionales”, que según se deduce no se evidencian.

La investigación de Kvasnytsya, I. (2019) se enfoca en reconocer las características de los planes de estudio Suecia y Noruega, en donde se encuentra que existe una formación de los especialistas en educación física, presentando como referentes la misma importancia de adquirir conocimientos, habilidades y competencias propias.

En cuanto al tercer eje, los artículos abordan el proceso de formación de los profesores de educación física indagando sobre la enseñanza de habilidades pedagógicas, didácticas, sobre su capacidad para resolver situaciones cotidianas, lo que denominan en Alemania problemas educativos. Según Kvasnytsya, I. (2019), en Francia, tienen dificultad los estudiantes para proponer tareas pedagógicas en donde se aborde la cuestión del género y la realización de adaptaciones según el contexto. Así mismo, se encuentran planteamientos en Turquía y Australia según Backman, E., et al. (2019), en donde hay una preocupación por la formación del profesor de educación física en lo relacionado con el movimiento, proponiendo que es fundamental esto para tener un buen desempeño en todo lo relacionado con lo pedagógico y lo didáctico.

Para finalizar en China, Gong, Y., et al (2021), hay preocupación por realizar formación en áreas específicas relacionadas con la educación física y didáctica, manifestando interés en aprender sobre deportes, actividades de investigación académica y aspectos institucionales. A diferencia de manifestaciones encontradas en investigaciones realizadas en países europeos, la falta de tiempo no es una limitante para realizar procesos de cualificación, intuyendo entonces la importancia que tiene para ellos el nivel adquirido en su formación inicial como profesores de educación física.

De manera particular, Namli, S. (2019), hace un análisis entre lo propuesto para la formación inicial de los profesores de educación física y la pertinencia de esta en cuanto a las solicitudes del proceso de Bolonia (1999) y el programa de ERASMO (1987) como estrategia para implementar la necesidad de movilidad entre las comunidades académicas (estudiantes – docentes) de las instituciones universitarias.

## Conclusiones

La indagación de tipo documental tiene experiencias de países europeos principalmente. Se reconocen problemáticas comunes para la formación inicial de los profesores de educación física y particularmente con la formación en evaluación. Las problemáticas o necesidades identificadas tienen relación con las características para el buen desempeño de los profesores de educación física. El abordaje permanente en los artículos sobre la forma, la calidad, la eficiencia, la pertinencia entre otras cualidades relacionadas con el hacer del profesor pueden ser relacionadas con lo pedagógico y lo didáctico principalmente.

La no aparición de la formación en evaluación como una de las necesidades para el buen desempeño de los profesores de educación física es significativo para el interés de la investigación que se desea desarrollar. Solamente se propone como una de las capacidades pedagógicas el tener la experiencia de evaluar la enseñanza y el aprendizaje, ya que se considera debe ser el eje donde gira todo su quehacer. Fernández, J., et al (2021). Según Eather, N. et al (2019) la formación sobre evaluación con estudiantes de educación física puede darse entre la práctica del profesor que les enseña y sus aprendizajes sobre cómo evaluar.

## Referencias bibliográficas

- Backman, E., Pearson, P., & Forrest, G. (2019). The value of movement content knowledge in the training of Australian PE teachers: Perceptions of teacher educators. *Curriculum Studies in Health and Physical Education*, 10(2), 187–203.  
<https://doi.org/10.1080/25742981.2019.1596749>
- Botagariyev, T., Khakimova, Z., Andrushchishin, J., Akhmetova, A., & Konisbaeva, S. (2021). Professional readiness and efficiency of future physical education teachers. *International Journal of Instruction*, 14(2), 271–288.  
<https://doi.org/10.29333/iji.2021.14216a>
- Dervent, F., Devrilmez, E., Ince, M. L., & Ward, P. (2020). A national analysis of the content knowledge of Turkish physical education teacher education students. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(6), 613–628.  
<https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1779682>
- Dutchak, Y., & Kravchuk, L. (2019). Some peculiarities of professional training for future masters in physical culture in the Republic of Kazakhstan. *Sciendo*, 9(4), 59–66.  
<https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0038>

Eather, N., Imig, S., Miller, D., & Riley, N. (2019). Evaluating the impact of two dialogical feedback methods for improving pre-service teachers' perceived confidence and competence to teach physical education within authentic learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 7(8), 32–46. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i8.4053>

Fernández-Ruiz, J., Panadero, E., & García-Pérez, D. (2021). Assessment from a disciplinary approach: Design and implementation in three undergraduate programmes. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 28(5–6), 703–723. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2021.1999210>

Gong, Y., MacPhail, A., & Guberman, A. (2021). Professional learning and development needs of Chinese university-based physical education teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 154–170. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1892638>

Khimich, V., Homoniuk, O., & Rudnichenko, M. (2019). A comparative analysis of professional training of future physical culture teachers in leading European countries. *Sciendo*, 9(4), 14–23. <https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0032>

Kvasnytsya, I. (2019). Analysis of experience in professional training of future specialists in physical culture and sport in higher educational establishments of Norway and Sweden. *Comparative Professional Pedagogy*, 9(2), 64–73. <https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0020>

Namli, S. (2019). Examination of physical education and sports undergraduate programs of the Bologna Process countries (Poland–Turkey case). *Sciendo*, 9(2), 29–39. <https://doi.org/10.2478/rpp-2019-0016>

## **Importancia Del Estudio De La Obra "Una Historia De La Verdad En Occidente" De Mauricio Nieto En La Formación De Licenciados**

*Yuli Alejandra Calambas Vivas*

*Sindy Catherine Granoble Gómez*

### **Resumen**

El objetivo de este texto es presentar algunas reflexiones surgidas a partir del grupo de estudio "Historia, Filosofía y Educación". La pregunta central que direccionará estas reflexiones es: ¿Cuál es la importancia del estudio de la obra "Una Historia de la Verdad en Occidente" de Mauricio Nieto Olarte en la formación de licenciados? La metodología desarrollada para realizar las reflexiones en cuestión, parten del estudio de cada capítulo de este libro, utilizando para ello el seminario alemán y dejando como soporte del abordaje del libro y de la sesión de estudio una relatoría. Las conclusiones que surgieron a partir de las reflexiones de cada sesión de estudio se resumen en los siguientes puntos:

El estudio de esta obra brinda la oportunidad de formar educadores más conscientes de su rol en la construcción de una educación pertinente y contextualizada, pues el estudio de la historia del pensamiento occidental brinda una visión más amplia para comprender nuestras realidades actuales, incluyendo más educativas. Además, se favorece el encuentro de estudiantes de diversas licenciaturas, impulsados tanto por la curiosidad epistemológica (Freire, 2002) como por la necesidad y capacidad inherente de buscar el conocimiento para comprenderse a sí mismos y al mundo que los rodea.

Finalmente, la importancia de conocer esta obra radica en entender que la reflexión crítica sobre la práctica, a la que se refiere Freire (2002), no solo implica el movimiento dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer en el aula (p.13), sino también un compromiso profundo del maestro con su formación intelectual y multidisciplinaria continua. Palabras Claves: Historia; Filosofía; Educación; Formación de Licenciados.

### **Introducción**

Como futuros maestros, somos conscientes de la gran responsabilidad ética y política que conlleva nuestra labor en la construcción de nuevos escenarios pedagógicos. Por ello, consideramos fundamental reconocer que la reflexión crítica sobre la práctica requiere,

necesariamente, pensar en nuestra formación intelectual continua. Impulsados por la curiosidad y el deseo de fortalecer y ampliar nuestros conocimientos, formamos junto al profesor Luis Bernardo Betancur Cruz, el grupo de estudio "Historia, Filosofía y Educación". El objetivo inicial era adquirir una base epistemológica sólida en Filosofía e Historia, que permitiera comprender mejor las realidades actuales y desarrollar para afianzar una postura crítica sobre educación y pedagogía.

Mauricio Nieto Olarte, doctor en Historia de las Ciencias por la Universidad de Londres, es Profesor Titular del Departamento de Historia de la Universidad de los Andes. En su obra, ofrece un recorrido por los momentos cruciales en la historia de la verdad en Occidente, mostrando que la verdad, lejos de ser única e inmutable, está en constante cambio y es resultado de complejas prácticas sociales. Un ejemplo de ello, es el antagonismo tradicionalmente asociado entre la religión y la ciencia, pero que argumenta el texto es poco realista, ya que es importante reconocer la estrecha simbiosis entre ambas, cuya historia se remonta a la teología medieval, que buscaba proporcionar al dogma religioso una base racional. Otro ejemplo es el reconocimiento histórico que existe de la conexión entre el mundo terrestre y celeste, reconociendo al universo como un todo en el que sus partes se afectan entre sí, y negando una separación entre astronomía y astrología. Asimismo, se destaca el papel predominante del género masculino y de Europa encarnando el poder y la verdad en la historia.

Durante este proceso, fue importante conocer el texto “Pedagogía de la Autonomía: Saberes Necesarios Para la Práctica Educativa” de Paulo Freire (2002), la cual proporcionó fundamentos clave para dar cuenta de la pregunta inicial. Entre ellas, destacamos la necesidad de la formación permanente del maestro y su obligación ética y política de reflexionar críticamente sobre su práctica.

### **Diseño Metodológico**

A lo largo de nuestra trayectoria universitaria, han surgido diversas inquietudes personales y académicas que van más allá de los objetivos definidos en las unidades temáticas de nuestros planes de estudio, pero que consideramos igualmente importantes en nuestra formación. Fue así como el profesor Luis Bernardo Betancur Cruz identificó la oportunidad de crear un espacio de formación adicional, que no solo permitiera abordar estas inquietudes,



sino que también fortaleciera la formación humanista, pedagógica e intelectual de los futuros maestros.

En este sentido, se creó el grupo de estudio “Historia, Filosofía y Educación”, el cual, se organizó siguiendo la metodología del Seminario Alemán. Para cada encuentro, se seleccionó un capítulo de la obra “Una Historia de la Verdad en Occidente” de Mauricio Nieto Olarte. En cada sesión, se asignaron dos roles clave: el primero era el del miembro encargado de dirigir el seminario, presentar y problematizar el capítulo; el segundo, el del relator, quien al concluir la sesión compartía con todos un registro escrito del encuentro o relatoría. De este modo, cada reunión se centró en el estudio, el debate y la formulación de reflexiones que fortalecieran la perspectiva filosófica, histórica y pedagógica de los miembros del grupo.

## **Resultados Y Discusión**

A partir de las discusiones de cada seminario se hizo evidente la importancia de estudiar la obra en mención, pues gracias a la fundamentación filosófica e histórica brindada se lograba reflexionar nuestra práctica pedagógica no sólo como un ejercicio del hacer, si no también del conocer y el saber, fortaleciendo también la formación como Licenciados y Licenciadas en Educación Básica Primaria y Ciencias Naturales. Cabe destacar por tanto las dos razones fundamentales: En primera instancia, el estudio de la obra de Nieto (2019) es esencial para que los futuros licenciados entiendan que la verdad no es una entidad fija, sino un constructo histórico y social. Esta comprensión es crucial para desarrollar una enseñanza crítica y reflexiva en las aulas, ya que posibilita entender que la concepción que cada ser humano tiene del mundo que lo rodea depende del contexto cultural e histórico en el cual se encuentre. Además, explorar el poder que la educación ha tenido en las diferentes épocas y sociedades para colonizar el imaginario de las personas, permite asumir la educación como una realidad social en la que convergen factores políticos, económicos y culturales. De este modo, los futuros licenciados pueden relacionar los sucesos del pasado con el presente, reconociendo cómo muchos de ellos han influido en la educación y en nuestra sociedad hasta hoy. Entender las raíces de los elementos que aún forman parte de nuestro imaginario y cultura ayuda a ser conscientes del mundo en el que vivimos y, a su vez, a contribuir a su transformación, ya que no podemos cambiar aquello que desconocemos. De esta manera, el

estudio de la obra de Nieto ofrece la oportunidad de formar educadores más conscientes de su rol en la construcción de una educación pertinente y contextualizada.

En segundo lugar, el estudio de la obra permitió comprender que la reflexión crítica sobre la práctica, a la que se refiere Freire (2002), no solo implica el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer en el aula (p.13), sino también el compromiso con una formación intelectual permanente. Desde esta perspectiva, dicha formación es fundamental, ya que el ámbito educativo exige una comprensión multidisciplinar del mundo para estar a la altura de los desafíos y realidades educativas. Esto es especialmente relevante si consideramos que, a lo largo de la historia de la humanidad, diferentes disciplinas han estado entrelazadas e influyéndose mutuamente para afrontar los retos y realidades de cada época. Así, al alejarnos de una visión dicotómica de las disciplinas, nos acercamos a una comprensión más compleja y completa del mundo, lo que permite acompañar los procesos educativos de manera más consciente y pertinente.

### **Conclusiones**

En conclusión, el estudio de la obra de Nieto (2029) ha permitido que, a lo largo de los seminarios, la curiosidad ingenua (Freire, 2002) se transforme en curiosidad epistemológica con la ayuda del pensamiento crítico (p.11). Este proceso es relevante, dado que, como lo menciona Freire (2002) la construcción y producción del conocimiento dependen del ejercicio constante de la curiosidad. Es esta curiosidad la que impulsa al maestro a buscar conocimiento continuamente, ya que sin curiosidad no se aprende, ni se enseña (p.27). Finalmente, el estudio de cada capítulo de la obra de Nieto evidenció la posibilidad de romper las barreras entre disciplinas y encontrar un punto de encuentro para la reflexión. Aunque los integrantes provienen de licenciaturas con enfoques distintos, todos convergen en el campo educativo, lo que ha enriquecido las perspectivas y reflexiones desde diversos campos. Este proceso ha impulsado, tanto a nivel individual como grupal, la indagación crítica, el diálogo, la discusión, la reflexión y el descubrimiento.

## Referencias Bibliográficas

- Freire, P. (1999). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002a). *Cartas a quien pretende enseñar*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2002b). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa* (G. Palacios, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Nieto, M. (2013). *Las máquinas del imperio y el reino de Dios: Reflexiones sobre ciencia, tecnología y religión en el mundo atlántico del siglo XVI*. Universidad de los Andes.
- Nieto, M. (2017). *Los retos de la Colombia contemporánea: Miradas disciplinares diversas en las ciencias sociales*. Universidad de los Andes.
- Nieto, M. (2019). *Una historia de la verdad en Occidente: Ciencia, arte, religión y política en la conformación de la cosmología moderna*. Universidad de los Andes.

### **3) EJE TEMÁTICO EN EDUCACIÓN EN TERRITORIOS, RURALIDADES E INTERCULTURALIDAD**

#### **❖ Mesa a Cargo de Universidad del Magdalena**

Se sostienen en una convicción que ha orientado durante años el trabajo del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad del Magdalena: toda comprensión profunda nace del territorio que la hace posible. Al compartirlas, no sólo se abre un conjunto de reflexiones, sino también la geografía viva que las inspira. A la orilla del mar Caribe, bajo la presencia silenciosa y antigua de la Sierra Nevada de Santa Marta, y frente a un lago donde el cielo parece detenerse, la educación adquiere aquí un sentido hondamente humano, atento a la vida y a sus raíces.

El Doctorado recorre sus líneas de **Pedagogía e Interculturalidad** y **Administración y Desarrollo de los Sistemas Educativos** con una sensibilidad que reconoce en las comunidades, en sus prácticas cotidianas y en las luchas que las atraviesan, una fuente legítima de conocimiento. Investigar, desde esta perspectiva, no es un ejercicio distante: sucede en los caminos rurales, en las escuelas que persisten, en las voces que se transmiten de generación en generación y que sostienen, sin alardes, la dignidad de sus territorios.

Por eso, los trabajos reunidos en estas memorias van más allá de un registro académico. Son relatos que respiran con el rumor del río, con el polvo del sendero, con la textura de las montañas; relatos que muestran cómo la educación, cuando se piensa desde la vida y no desde el margen, puede convertirse en fuerza creadora. Aquí, la ruralidad no se mira como frontera: se reconoce como centro, como posibilidad, como escuela que piensa y se reinventa.

La Universidad del Magdalena, instalada entre manglares, el lago, la brisa marina y la cercanía siempre presente de la Sierra, es un territorio que educa. Su paisaje no es un complemento: es la base desde la que se piensa, se dialoga y se investiga. En este entorno, la investigación se vuelve un acto de escucha a veces pausado, a veces urgente que conecta a la universidad con las realidades que la rodean y con la memoria que las sostiene.



Estas memorias invitan a ser leídas con la misma disposición con la que se camina al borde del lago al atardecer: sin prisa, con atención y con la voluntad de dejarse afectar por lo que se descubre. Lo que aquí se ofrece no es únicamente conocimiento; es una forma de entender el territorio como maestro, la educación como vínculo y la investigación como una manera de honrar la vida que se comparte y se defiende.



## **Interacciones Socio-Ecológicas Multiterritoriales Y Su Huella: Un Enfoque Sistémico En El Contexto Rural De Popayán.**

*Mercy Lorena Urbano Pardo<sup>4</sup>*

*Cristian Méndez Rodríguez<sup>5</sup>*

*Carlos Enrique Osorio Garcés<sup>6</sup>*

*Apolinar Figueroa Casas<sup>7</sup>*

### **Resumen**

La creciente urbanización y la presión sobre los ecosistemas han puesto de manifiesto la urgente necesidad de comprender y gestionar las redes socio-ecológicas multiterritoriales (MT-SES) y su huella, especialmente en áreas rurales del municipio de Popayán, donde las interacciones entre sociedad y naturaleza son dinámicas y complejas. Este estudio tiene como propósito desarrollar un marco conceptual que permita caracterizar estas redes y evaluar su huella en el territorio rural, con el fin de proporcionar herramientas efectivas para la gestión contextualizada y comunitaria de estos espacios.

La metodología adoptada incluye una revisión bibliométrica exhaustiva y un mapeo sistemático de la literatura existente sobre redes socio-ecológicas, complementado con el desarrollo de un índice específico para medir la huella socio-ecológica multiterritorial; así, la investigación se estructura en cuatro fases: i) definición del estado del arte, ii) caracterización de las redes socio-ecológicas, iii) construcción del índice de huella y su iv) validación mediante un estudio de caso en la zona rural del municipio de Popayán.

Las conclusiones de los estudios revisados sugieren que la integración de conocimientos interdisciplinarios y el enfoque en las interacciones socio-ecológicas son cruciales para entender y gestionar los territorios. En este sentido los resultados esperados incluyen la generación de conocimientos aterrizados en las realidades y aplicables para mejorar la comprensión y resiliencia de territorios rurales en contextos de intensa interacción urbano-rural en donde se materializan las interrelaciones e interdependencias ente la



sociedad-naturaleza, además de promover la colaboración entre investigadores, formuladores de políticas públicas y comunidades locales.

Palabras Claves: Redes socio-ecológicas; huella socio-ecológica; ruralidad; territorio; multiterritorialidad.

### **Introducción.**

El acelerado proceso de urbanización y la creciente presión sobre los ecosistemas han generado una fragmentación significativa de los territorios rurales, afectando tanto su sostenibilidad como la resiliencia de las comunidades que dependen de ellos. Esta problemática ha puesto de manifiesto la necesidad de desarrollar marcos conceptuales que permitan comprender y caracterizar de manera efectiva las redes socio-ecológicas multiterritoriales (MT-SES) y entender su huella. Sin embargo, la complejidad inherente a estas redes ha dificultado el desarrollo de enfoques de gestión que sean verdaderamente integrales y efectivos.

El propósito de esta investigación es formular un marco conceptual que permita caracterizar las redes socio-ecológicas multiterritoriales y evaluar su huella en el territorio rural de Popayán. A través de este enfoque, se busca proporcionar herramientas conceptuales y metodológicas que faciliten la gestión contextualizada y comunitaria de estos espacios.

Los antecedentes de esta investigación se basan en una revisión sistemática de la literatura existente, que ha destacado la creciente atención hacia la integración de los sistemas sociales y ecológicos en la gestión territorial. Autores como Ostrom y Folke (2016) han enfatizado que la gestión efectiva de las interacciones entre la sociedad y la naturaleza es crucial para la resiliencia de los territorios. La revisión bibliométrica realizada en este estudio reveló que, si bien existe un cuerpo considerable de literatura sobre sistemas socio-ecológicos, la mayoría de los estudios se centran en aspectos específicos como la resiliencia o la sostenibilidad, (Barnaud et al., 2018; Dendoncker et al., 2018) evidenciando la ausencia en el abordaje integral de las redes socio-ecológicas multiterritoriales y su huella.

Desde una perspectiva teórica, esta investigación se apoya en la Teoría General de Sistemas, desarrollada por Bertalanffy (1968), que proporciona un marco para entender las interrelaciones y la dinámica de los componentes dentro de un sistema, incluyendo las interacciones entre elementos sociales y ecológicos. Además, se integra la Teoría de la

Complejidad, propuesta por Morin (2007) y Kauffman (1993), que subraya la importancia de los comportamientos emergentes y las interacciones no lineales en sistemas complejos, características que son fundamentales para comprender la dinámica de las redes socio-ecológicas multiterritoriales. Estas teorías permiten abordar la complejidad de las interacciones socio-ecológicas desde un enfoque holístico e interdisciplinario, lo que es esencial para la caracterización de éstas y de definición del índice de huella socio-ecológica multiterritorial.

### **Diseño Metodológico**

El diseño metodológico de esta investigación se basa en un enfoque sistémico e interdisciplinario, dirigido a comprender las complejas interacciones entre los sistemas sociales y ecológicos. La investigación se apoya en las bases teóricas proporcionadas por la Teoría General de Sistemas de Bertalanffy (1968), la Teoría de la Complejidad de Morin (2007), y los principios de la Agroecología, tal como los define Altieri (1995) las cuales permiten abordar los sistemas socio-ecológicos desde una perspectiva holística y no lineal considerando sus interconexiones en los territorios.

Para alcanzar el propósito de esta investigación, que es formular un marco conceptual que permita caracterizar las redes socio-ecológicas multiterritoriales y evaluar su huella en el territorio rural de Popayán, se utilizarán diversas técnicas metodológicas que integran enfoques cualitativos y cuantitativos. Inicialmente, se llevará a cabo una revisión bibliométrica exhaustiva, utilizando el software SciMAT, para identificar y mapear el estado del arte en la literatura sobre redes socio-ecológicas. Esta revisión permitirá detectar las principales tendencias, brechas de conocimiento y las teorías que han guiado los estudios previos en este campo (Cobo et al., 2012). Además, se empleará un mapeo sistemático para organizar la información y ofrecer una visión clara de las áreas aún inexploradas, lo cual es fundamental para la construcción del marco teórico de esta investigación.

Con los datos obtenidos en la fase de revisión, se procederá a la caracterización de las redes socio-ecológicas en la zona de estudio, lo que implicará la identificación de los componentes clave y las interacciones entre los sistemas sociales y ecológicos. Esta caracterización se realizará a través de técnicas cualitativas como entrevistas semiestructuradas y grupos focales con actores locales relevantes, incluyendo miembros de

las comunidades rurales, autoridades territoriales y expertos en el tema ambiental. Las entrevistas permitirán profundizar en las percepciones locales sobre los cambios y desafíos que enfrentan sus territorios, mientras que los grupos focales facilitarán la discusión y el análisis colectivo de estos aspectos (Krueger & Casey, 2015).

Paralelamente, se desarrollará un índice cuantitativo para medir la huella socio-ecológica multiterritorial, basado en las variables identificadas en la fase de caracterización. Este índice será diseñado para capturar de manera integral las interacciones y flujos entre los componentes sociales y ecológicos, y se validará mediante análisis estadísticos que aseguren su robustez y aplicabilidad en diferentes contextos rurales (Field, 2018). La aplicación se hará mediante un estudio de caso en la zona rural de Popayán.

### Resultados Esperados (Si Es Propuesta)

Se espera que la investigación desarrolle un marco conceptual que permita caracterizar las redes socio-ecológicas multiterritoriales, proporcionando una comprensión profunda de las interacciones entre los sistemas sociales y ecológicos en el contexto rural de Popayán. Este marco teórico será acompañado por la creación y validación de un índice cuantitativo para medir la huella socio-ecológica multiterritorial, lo cual permitirá evaluar el impacto de estas interacciones en los territorios rurales.

### Bibliográfica.

Altieri, M. A. (1995). *Agroecology: The science of sustainable agriculture*.

Barnaud, C., Corbera, E., Muradian, R., Salliou, N., Sirami, C., Vialatte, A., Choisis, J. P., Dendoncker, N., Mathevet, R., Moreau, C., Reyes-García, V., Boada, M., Deconchat, M., Cibien, C., Garnier, S., Maneja, R., & Antona, M. (2018). Ecosystem services, social interdependencies, and collective action: A conceptual framework. *Ecology and Society*, 23(1). <https://doi.org/10.5751/es-09848-230115>

Berkes, F., & Folke, C. (1998). *Linking social and ecological systems: Management practices and social mechanisms for building resilience*.

Bertalanffy, L. von. (1968). *General system theory: Foundations, development*.

Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Liu, X., & Herrera, F. (2012). SciMAT: A new science mapping analysis software tool. *Journal of the Association for Information Science and Technology*, 63(8), 1609–1630. <https://doi.org/10.1002/asi.22688>

Dendoncker, N., Boeraeve, F., Crouzat, É., Dufrêne, M., König, A., & Barnaud, C. (2018). How can integrated valuation of ecosystem services help understanding and steering agroecological transitions? *Ecology and Society*, 23(1). <https://doi.org/10.5751/es-09843-230112>

FAO. (2023). *Conservación del suelo y agricultura*. Portal de Suelos FAO. Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. <https://www.fao.org/soils-portal/soil-biodiversity/conservacion-del-suelo-y-agricultura/es/>

Field, A. (2018). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (5th ed.). SAGE Publications.

Folke, C., Biggs, R., Norström, A. V., Reyers, B., & Rockström, J. (2016). Social-ecological resilience and biosphere-based sustainability science. *Ecology and Society*, 21(3). <https://doi.org/10.5751/es-08748-210341>

Gudynas, E. (2019). Desarrollo y límites al crecimiento económico: Una polémica persistente. *Ambiental.net*. <https://ambiental.net/wp-content/uploads/2022/05/GudynasDesarrolloLimitesCrecimientoPolemica19.pdf>

Kauffman, S. (1993). *The origins of order*.

Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5th ed.). SAGE Publications.

Leff, E. (2006). *Complejidad, racionalidad ambiental y diálogo de saberes*. [https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006\\_01leff\\_tcm30-163650.pdf](https://www.miteco.gob.es/content/dam/miteco/es/ceneam/articulos-de-opinion/2006_01leff_tcm30-163650.pdf)

Morin, E. (2007). *El método: Naturaleza de la naturaleza*. Ediciones Cátedra.

Petersen, K., Feldt, R., Mujtaba, S., & Mattsson, M. (2008). Systematic mapping studies in software engineering. In *EASE* (Vol. 8, pp. 68–77).

Sampieri, R. H., Collado, C. F., Lucio, P. B., & Pérez, M. de la L. C. (1998). *Metodología de la investigación* (Vol. 1).

## **Deserción Escolar Una Eventualidad Que Se Resiste A Desaparecer En Las Instituciones De La Región Fronteriza**

*Tomas Alfonso Pallares Quintero*

### **Resumen**

La educación en los últimos tiempos se ha enfrentado a cambios y transformaciones que han dejado huella en la historia; vale quizá mencionar un hecho trascendental que se vivió con la pandemia del COVID-19 que trajo consigo la cuarentena y que a final se convirtió en un confinamiento de más de año y medio, a ello se unió el paso de una educación presencial a un modelo de enseñanza mediado por las tecnologías; adicional a esto, vale mencionar la crisis vivida en Venezuela, lo que generó una diáspora de grandes dimensiones. Colombia al compartir frontera con el vecino país por más de 2341 Km, se convierte por su estratégica ubicación en la primera opción para los venezolanos al tener que salir en busca de mejores condiciones de vida. Situaciones que conduce a plantear el siguiente objetivo general: Reflexionar sobre las causas y consecuencias que emergen de la deserción escolar en las instituciones educativas del eje fronterizo Villa del Rosario (Colombia) y San Antonio de Táchira (Venezuela). Para tal intención, se empleó un paradigma interpretativo, enfoque cualitativo y el método fenomenológico; los resultados encontrados muestran que en la diversas instituciones educativas se observa un incremento de matrícula y se llegó a la conclusión que las instituciones educativas de la frontera viven a diario la deserción escolar; puesto que, muchos venezolanos llegan a esta zona y se quedan un tiempo y continúan el su travesía en busca del sueño americano y por esa razón retiran a sus hijos de las instituciones educativas.

Palabras claves: Deserción escolar, región fronteriza, instituciones educativas, diáspora migratoria y condiciones de vida.

### **Introducción**

Hoy más que nunca, el sector educativo desde la formación y capacitación representa el mecanismo para que los países puedan superar sus dificultades, donde existen diversas maneras para garantizar la formación de los estudiantes en los distintos niveles (presencial o virtual), gracias a los avances tecnológicos y sus múltiples aplicaciones, continúan muchos pueblos en rezago lo que les dificulta salir de la pobreza y superar problemas económicos y

sociales, se trata de naciones que continúan creciendo de manera proporcionada sin contar con una planificación de desarrollo ante los retos de un mundo globalizado el cual demanda mayor preparación académica y actualización tecnológica. Es así, que todos esos aspectos van a incidir en el problema de la deserción escolar; de hecho, el objeto de estudio radica en: Reflexionar sobre las causas y consecuencias que emergen de la deserción escolar en las instituciones educativas del eje fronterizo Villa del Rosario (Colombia) y San Antonio de Táchira (Venezuela). Vale aclarar que el presente objetivo corresponde a un proyecto en desarrollo denominado: Modelo pedagógico para la deserción escolar en instituciones oficiales de educación básica secundaria del Municipio de Villa del Rosario – Norte de Santander – Colombia, el cual se encuentra en la fase de análisis de la información y construcción del modelo pedagógico.

En efecto, la deserción escolar en Colombia deja visualizar que el porcentaje se refleja entre un 3,5 y 4%; (Ministerio de Educación Nacional, 2022), lo cual indica que es necesario unir esfuerzos y afrontar desafíos con la intención de contrarrestar la deserción en los diferentes niveles educativos; razón que deja ver que es pertinente asumir algunas líneas de acción con la intención de develar el impacto en la sociedad y por ende se debe considerar que la deserción escolar se debe erradicar por completo. Efectivamente, es pertinente señalar que el problema se centra en la siguiente interrogante: ¿cómo contribuir a mitigar la deserción escolar en instituciones oficiales de educación básica secundaria del Municipio de Villa del Rosario – Norte de Santander - Colombia? Razón que generó un cúmulo de respuestas vinculadas al tema; sin embargo, en busca de orientar la información hasta el momento recolectada y procesada se enfoca en el objetivo antes señalado.

La situación de deserción escolar no solo se vive a este lado colombiano de la frontera, también se siente en San Antonio del Táchira Venezuela donde los estudiantes venezolanos están dejando sus estudios por la precaria situación económica y social que vive el vecino país y esos estudiantes migran para territorio colombiano específicamente para El Municipio de Villa del Rosario área metropolitana de Cúcuta Colombia. Como lo demuestra un informe realizado por FUNDAREDES, (2021), el cual comenta que los adolescentes optan por ausentarse de las clases en busca de oportunidades laborales que les proporcionen un sustento económico, una decisión motivada por la crisis económica en Venezuela. Sin



duda alguna es una situación que es compleja donde se recaen infinidad de elementos tanto sociales, políticos, culturales, educativos, entre otros.

No obstante, es importante traer a colación el estudio realizado por Pineda B, (2023) *La Distancia Transaccional Como Elemento Determinante De La Deserción En Educación A Distancia En Colombia*. Tesis Doctoral. Universitat de les Illes Balears. Lo que condujo a analizar los elementos esenciales de la deserción escolar, teniendo en cuenta que se empleó una metodología cualitativa y se centró en el paradigma interpretativo a través del método fenomenológico. La investigación trajo consigo un conjunto de conocimientos y líneas de acción que van en función de lo que es la deserción escolar; teniendo en consideración que se llegó a la conclusión que la deserción escolar se debe contrarrestar a fin de garantizar con ello que la deserción se debe disminuir en lo más pronto que se pueda generando con ello una disciplina en los estudiantes y por supuesto en los docentes con la intención que el fenómeno de la diáspora migratoria no se siga extendiendo. Razón que deja ver la vinculación del trabajo realizado con la presente investigación.

Es así que, Delgado (2014, p.11) refiriéndose a las brechas sociales afirma, que las situaciones de empobrecimiento constituyen un obstáculo significativo para alcanzar la educación, dando lugar a un ciclo pernicioso en el que la pobreza y la desigualdad tienen la tendencia a perpetuarse. En el contexto colombiano, esta desigualdad se refleja en una menor duración promedio de la educación para aquellos individuos con ingresos más bajos. Esto nos lleva a decir que los niños de familias pobres o marginadas a menudo tienen acceso limitado a la educación preescolar de alta calidad, lo que puede afectar su rendimiento académico en el futuro.

El municipio de Villa del Rosario, específicamente en la zona fronteriza y en las comunidades más pobres la inequidad social y educativa se hace evidente debido al abandono del Estado. En este municipio, se presentan grandes desigualdades con respecto al acceso a la educación, la salud, el empleo y los servicios públicos entre diferentes grupos de la población. la falta de inversión y recursos por parte del Estado ha generado una brecha significativa, lo que afecta su calidad de vida y su capacidad de acceso a oportunidades económicas y sociales, a la vez perjudica su bienestar y su capacidad de desarrollo.

### **Diseño Metodológico**

Con relación al modelo epistemológico vale asumir los planteamientos de Hurtado de Barrera, (2010) el modelo epistémico es una perspectiva filosófica que aborda la concepción del conocimiento. Su objetivo es responder, desde el ámbito de la filosofía, a cuestionamientos como la naturaleza del conocimiento, su utilidad, las fuentes de dónde proviene, cómo se verifica dicho conocimiento, qué se considera como investigación y cómo se entrelaza esta última con la sociedad, los valores, la política y las ideologías, entre otras temáticas relevantes. Es así, que se plantea la investigación cualitativa enmarcado en el paradigma interpretativo bajo el método fenomenológico.

Es significativo señalar que se presente un escenario enfocado en tres instituciones educativas de la zona fronteriza las cuales son el: Instituto técnico Agropecuario Juan Frío, ubicado en el Municipio de Villa del Rosario - Norte de Santander; seguidamente se presenta la Institución Educativa La Frontera ubicada en la Parada – Municipio de Villa del Rosario – Norte de Santander y la Institución Educativa Colegio Luis Gabriel Castro Municipio De Villa Del Rosario – Norte de Santander. Los informantes claves seleccionados se definen en dos grupos docentes y estudiantes lo que indica tres en cada grupo para un total de seis por institución para constituir un grupo de dieciocho informantes claves. Donde se trabajó con entrevistas en profundidad con quince ítems. El análisis de la información se viene realizando a través de la codificación abierta, axial y selectiva para hacer la interpretación de las redes respectivas.

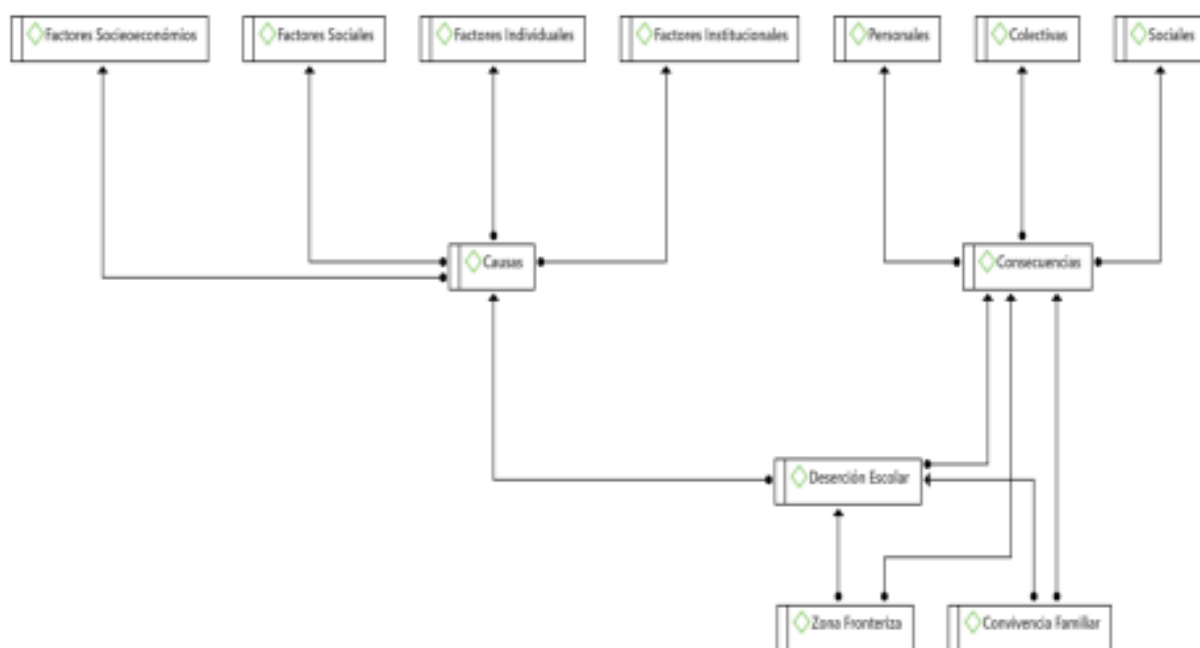
### **Resultados Y Discusión**

En atención a la categoría central deserción escolar, la información recolectada entre las instituciones objeto de estudio como lo son: Instituto técnico Agropecuario Juan Frío, Institución Educativa la Frontera, Santander y la Institución Educativa Colegio Luis Gabriel Castro Municipio De Villa Del Rosario – Norte de Santander. Lo cual permitió alcanzar el cumplimiento del objetivo planteado que dice: Reflexionar sobre las causas y consecuencias que emergen de la deserción escolar en las instituciones educativas del eje fronterizo Villa del Rosario (Colombia) y San Antonio de Táchira (Venezuela). Teniendo presente que al hacer la triangulación de la información se logra concretar el resultado de las causas y consecuencias que van en función de la deserción escolar, teniendo en consideración que se

deben mirar las causas y consecuencias que van en relación a lo que es la diversidad de problemas que se encuentran en la zona de frontera.

En efecto, es importante señalar que dentro de esas causas de la deserción escolar se logran ver los factores socioeconómicos, los factores familiares, los factores académicos, los factores institucionales y los factores personales; los cuales están estructurados y responden a lo que es los componentes que se derivan de cada uno de esos factores; seguidamente se deja evidenciar las consecuencias de la deserción escolar que reflejan lo que es las consecuencias individuales, la consecuencias sociales y las consecuencias que repercuten en la población en general que son a largo plazo, es preciso indicar que mencionados aspectos dejan ver que la deserción escolar es un problema complejo que a lo largo de la historia se ha mantenido y sigue siendo un problema que los docentes deben enfrentar a diario y más en las zona de frontera donde converge los migrantes eso conlleva repensar como enfrentar la situación y generar acciones que contribuyan a mitigar el problema.

Figura 1. La deserción escolar en las instituciones educativas ubicadas en la frontera



Nota. Elaboración Propia.

La Deserción Escolar deja evidenciar que existen algunos elementos enfocados de lo que es los que intervienen en que incidan en la Deserción Escolar, es así que se constituyen las bases

de un modelo pedagógico que ayude a que los estudiantes no se vayan de la Institución Educativa; lo cual confluye en el rendimiento escolar que va en función de esos factores donde se busca canalizar acciones para que los docentes motiven a los estudiantes a seguir estudiando y de esa manera se logra concretar en función de lo que es buscar mitigar el fenómeno de la Deserción Escolar lo cual incide en los proyectos de vida y de esa forma se vincula con lo que se presenta en la educación básica secundaria.

Así mismo, vale indicar que la Deserción Escolar se encuentra impregnada de los múltiples efectos que se presentan en la franja fronteriza; allí se logra ver que el contrabando; los oficios no formales se apoderan en ocasiones de los moradores de la zona y los estudiantes son muy propensos a caer en eso; así como se observa mucho lo que es la prostitución, la trata de blancas y el acecho de los grupos irregulares; es por ello que a la final estos factores inciden en la Deserción Escolar en algunas ocasiones de manera directa y en otras de forma indirecta eso deja ver que las instituciones educativas de la frontera se enfrentan cada día a situaciones inimaginables y es allí donde el docente debe convertirse en líder de los grupos de estudiantes que a diario asisten a las aulas de clase.

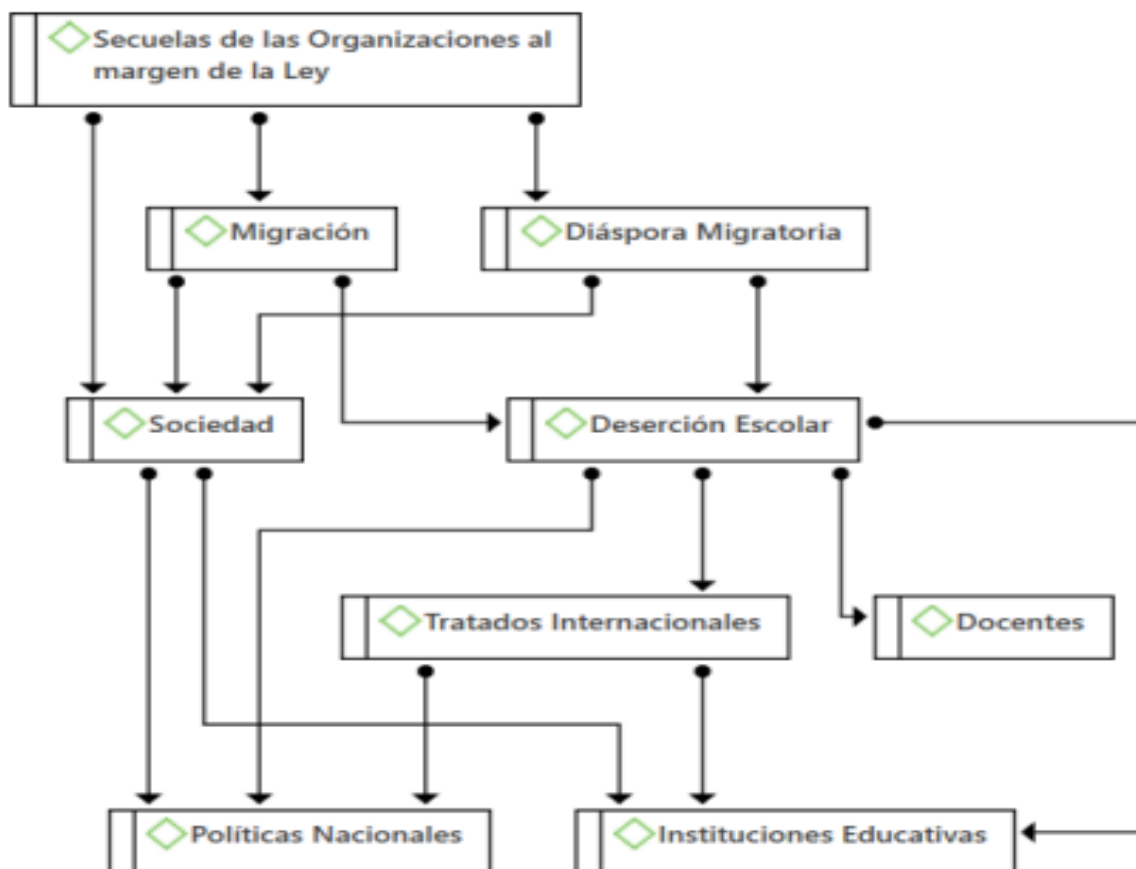
Hacer énfasis en lo que sucede en la zona de frontera no es nada fácil; quizá hace un tiempos se observaba que el cierre de la frontera por parte del vecino país Venezuela dejó secuelas que se adueñaron del tiempo por más de cinco años; en ocasiones se observaban los jóvenes que al pasar un vehículo hacia la frontera, ellos levantaban con veloz carrera hasta alcanzarlo para que los pasajeros los buscaran para que les ayudaran con los paquetes a pasar por lo que se denominaba trochas; y a ellos popularmente se les denominaba trocheros y muchos estudiantes asumieron mencionado trabajo y abandonaron sus estudios y así como mencionado trabajo se vivieron unos cuantos que tal vez muchas personas ni se lo imaginan.

Ahora bien, vale mencionar que en la actualidad se vive otro momento que muchos propios y extraños no quieren detenerse a mirar o en su defecto a reflexionar sobre el caso; a pesar de que existe el paso de vehículos por los puentes internacionales entre telones se observan otras situaciones que impactan en las decisiones de los estudiantes; se deja ver el sitio que los grupos irregulares se han adueñado de la zona y sin duda alguna influyen en los jóvenes que a diario vienen a las aulas de clase; es así que se hace necesario reflexionar sobre lo que enfrenta la población de la frontera, sin duda alguna indirectamente el docente

se impregna de mencionados aspectos y se requiere que las instituciones educativas asuman nuevas maneras de educar para evitar que los estudiantes tomen caminos que no les va a representar nada para el futuro.

De hecho, lo que se vive en la frontera ha dejado huellas significativas; quizá ha quedado para el recuerdo lo que popularmente se llamaba la frontera caliente de Latino América, hoy solo es historia, la dinámica social que se vive ha cambiado, se logra evidenciar que miles y miles de venezolanos atraviesan los puentes internacionales en busca de nuevos horizontes en el famoso sueño americano, es decir la frontera es un trampolín para los venezolanos huir de las condiciones que viven en su país; y en esa diáspora que se vive de migrantes muchos estudiantes de la zona abandonan sus estudios y se van en esos grupos; como se logra ver lo dinámica social que se vive en las instituciones educativas de la zona, un día amanece y ya algunos estudiantes se han ido es por ello que se hace necesario repensar los modelos educativos que se aplican y mirar que elementos se deben asumir para hacer del hecho educativo un fenómeno atractivo para los jóvenes.

Figura 2. Encuentro y descuentos de la dinámica social con la institución educativa



Nota: Elaboración Propia.

Como se deja entre ver en la figura antes descrita se logra visualizar algunos aspectos que se encuentran en la zona fronteriza; allí se deja ver el cómo los elementos externos inciden en la decisión que toman los estudiantes y abandonan sus estudios, es por ello que se hace necesario que las instituciones educaciones busquen construir los proyectos de vida de los estudiantes, es oportuno tener en cuenta que el docente juega un papel importante para que se logre concretar un modelo educativo que apunta a nuevas acciones y prácticas que conlleven a que el proceso de enseñanza y aprendizaje cada día sea mejor y desde esa mirada se logre que los estudiantes no asuman la Deserción Escolar como una prioridad o necesidad, es el momento para que no abandonen sus estudios y logren ser cada día mejor.

## Conclusiones

Finalmente se llega a la conclusión que las causas de la deserción escolar recaen en los factores descritos los cuales están permeados por la migración, la pobreza, la infravaloración de las familias, las familias disfuncionales, entre otras y las consecuencias recaen de forma individual, social, cultural, educativa, entre otras; lo que indica que es necesario establecer líneas de acción que desde las aulas de clase conformen un modelo pedagógico que muestre lo que es las bases de nuevas maneras de tratar a los estudiantes para evitar que se presente la deserción escolar, considerando la parte humana y entendiendo la dinámica social que se vive, es necesario que los docentes unan esfuerzos y acepten los desafíos de sus instituciones para que se logre consolidar un modelo que sea flexible pero que encierre lo que es las bases de un modo de enseñar que elementos se deben tener en cuenta para que no se dejen a un lado y se asuma un posición holística enmarcada en la realidad que se vive hoy en día y en las exigencias de la sociedad en general.

## Bibliográfica

Agenda 2030 en América Latina y el Caribe. (2015). *Objetivo 4. Educación de calidad*.  
<https://agenda2030lac.org/es/metad>

Delgado Barrera, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: Retos en equidad y calidad*.  
<https://www.repository.fedesarrollo.org.co/bitstream/handle/11445/190/La%20educaci%C3>



%B3n%20b%C3%A1sica%20y%20media%20en%20Colombia%20retos%20en%20equidad%20y%20calidad%20-%20KAS.pdf?sequence=2&isAllowed=y

FUNDAREDES. (2021). *Grupos armados aprovechan ausencia del Estado en las escuelas venezolanas de la frontera*. <https://www.fundaredes.org/2021/11/29/boletin035-grupos-armados-aprovechan-ausencia-del-estado-en-las-escuelas-venezolanas-de-la-frontera/>

Hurtado de Barrera, J. (2010). *El proyecto de investigación: Comprensión holística de la metodología y la investigación*.  
<https://dariososafoula.files.wordpress.com/2017/01/hurtado-de-barrera-metodologicc81a-de-la-investigaciocc81n-guicc81a-para-la-comprensiocc81n-holicc81stica-de-la-ciencia.pdf>

Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Deserción escolar en Colombia: Análisis, determinantes y política de acogida, bienestar y permanencia (nota técnica)*.  
[https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488\\_recurso\\_34.pdf](https://www.mineduacion.gov.co/1780/articles-363488_recurso_34.pdf)

Pineda, B. (2023). *La distancia transaccional como elemento determinante de la deserción en educación a distancia en Colombia* [Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears]

## **Desarrollo de la Escritura a través de la investigación formativa (IF) en Estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño.**

*Sandra Jeraldine Gómez Zambrano*

[geraldinegz23@gmail.com](mailto:geraldinegz23@gmail.com)

### **Resumen**

El presente artículo presenta las nociones del desarrollo del ejercicio escritor con el fin de provocar una cultura investigativa en el conocimiento científico en la población infantil y juvenil en el departamento de Nariño-Colombia con el propósito de formar investigadores desde muy temprana edad que contribuyan al proceso de enseñanza-aprendizaje en socialización con el mundo que los rodea. Inicialmente señala el concepto de escritura y sus modelos teóricos de enseñanza; también analiza las bondades de la investigación educativa para coadyuvar los procesos de enseñanza de la escritura. Finalmente, propone acciones concretas para fortalecer la escritura desde la investigación educativa.

Palabras clave: enseñanza- escribir – investigación educativa– educación y mundo.

### **Introducción**

Ahondar en el concepto de escritura, es navegar a través de las letras encontrando el significado de ¿qué es escribir? (Barthes y Howard, 1972; Woods, 1986; Cassany y Comas, 1989; Ferreiro, 2007; Ramírez, 2020; entre otros). En este viaje me detengo en Ferreiro (2007), quien desmitifica que el aprendizaje de la escritura es la adquisición de una técnica de conversión de fonema-grafema y escritor es quien adquiere esta habilidad para beneficios del productor, es decir, cuando se habla de productor, se excluye a la cultura, y del mismo modo al verdadero sentido de la escritura (Ferreiro, 2007, p.35).

Cassany y Comas (1989), dan cuenta que la escritura es el conjunto de conocimientos abstractos sobre una lengua escrita que se alimenta con el contacto de la lectura de textos, el estudio de reglas gramaticales, la memorización de textos escritos, la copia de citas textuales para un texto con rigor científico, lo cual se constituye en un conocimiento implícito y a la vez inconsciente; de esta manera, se denota la escritura como una extensión más de la vida.

En este orden, no solo es importante ahondar en el concepto de escritura, sino también encontrar diferentes raíces que sostienen la escritura, una de ellas son los modelos de producción textual, como afirma Álvarez y Ramírez (1996:23)

Los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, consecuencia de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Lo anterior, determina que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático; por consiguiente, representa un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción.

Por otra parte, la escritura permite dar significado al mundo, amplía la visión del mismo y realiza múltiples interpretaciones de los sucesos y elementos que rodean al escritor. En este cometido, se puede encontrar respuesta a los múltiples interrogantes, de manera que el texto se vuelve significativo al igual que los contenidos presentes en él, pues se espera que el texto diga algo sobre la pregunta planteada o el propósito.

Según Ramírez (2020:108) en la escritura se moldean las realidades:  
[...] de acuerdo con los modos de vida y las intenciones de la condición humana. Este proceso destaca, de manera organizada, los pormenores del contenido o desmiembra los significados y los sentidos subyacentes, en los fenómenos culturales; de igual modo, se preocupa por la forma del objeto; discierne los elementos morfológicos palmarios que integran al pretexto de escribir. Escribir supone análisis, evaluación e interpretación de un tema.

Por lo anterior, se puede deducir que la escritura se construye a partir de un constructo de conocimientos que integran las formas de vida, el contacto permanente con la lectura, los propósitos de aprendizaje y el afecto hacia la lectoescritura que facilita la resignificación de la cultura e intenta superar la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras (Goodman,1996). En este ejercicio, se valora el aprendizaje de la lengua escrita articulando la memoria colectiva y la revitalización identitaria; como se dijo, las funciones del ejercicio escritor derivan de estos cambios sociales y personales, amplía la visión del territorio en comunicación con los otros.

En este orden de ideas, uno de los aspectos fundamentales del aprendizaje de la escritura, es la apropiación de la lengua como un medio de construcción e interacción social, concede aumentar el vocabulario y poder así expresarse en diferentes ámbitos sociales de carácter significativo, la gran riqueza de la lengua se encuentra presente en las obras

literarias, en la palabra viva, en la experiencia de conocer el universo que nos rodea, y las cuestiones con referencia al mundo. Según Arrieta (2013:123) se puede definir la escritura como:

Un proceso de interacción entre el mundo y las letras, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su escritura; es entrar en comunicación con los grandes pensadores de todos los tiempos; es establecer un dialogo con el autor, comprender sus pensamientos, descubrir sus propósitos, hacerle preguntas y tratar de hallar las respuestas al texto.

De acuerdo con lo anterior, Petit (1999) afirma que escribir no es una página en blanco donde se decodifican las palabras, es introducir la fantasía entre líneas, entrelazar con las percepciones del mundo. Las letras del autor hacen surgir sus pensamientos hacia el texto, para ello es necesario un escrito activo, pues más allá de la imposición que presentan los medios escritos o quienes imponen una lectura, el escritor lleva a cabo su propio trabajo productivo, creativo y de reescritura.

En esta perspectiva, se puede deducir que a través de las letras él escritor se reconoce o piensa a sí mismo, al tratar en ella temas de su propia existencia. No obstante, dentro del campo educativo y como educadora rural del área de Lengua Castellana suscita la siguiente pregunta: ¿Cómo acercar hoy en día a los niños y jóvenes a la escritura? Petit (1999) presenta algunas consideraciones, entre ellas: el acceso al saber, del cual dependerá el destino escolar y profesional. Es decir, si el estudiante tiene contacto con los libros, el mundo y descubre el sentido de la escritura, será capaz de adquirir y producir conocimiento a través de ella; de la misma manera, se formará como un lector y escritor autónomo que le permita acceder al conocimiento por gusto propio, y no por obligación, o imposición.

Los supuestos anteriores indican que los estudiantes deben pasar de la heteronomía a la autonomía, donde no escriban y accedan al saber por imposición, sino que sean capaces de escribir por gusto y buscar información relacionada con sus intereses personales, posible camino que se puede seguir a través de las bibliotecas escolares, grupos de investigación, círculos de palabra del territorio, donde se valore las miradas de extrañeza, belleza y admiración de los niños y jóvenes, escenarios para crear cuestionamientos que los lleven hacia los conocimientos de la humanidad (Arrieta, 2013).

Con lo expuesto, el presente trabajo se ocupa, particularmente, de problemas que presentan los estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño al iniciar su camino en el desarrollo de la escritura, dichos problemas se manifiestan en las siguientes preguntas:

¿Qué es escribir en las Instituciones Educativas ?, ¿Cómo escribir en las Instituciones Educativas?, ¿Cómo incentivar hábitos de escritura en las Instituciones Educativas?

Estas preguntas permiten analizar la poca escritura en los establecimientos educativos públicos del departamento; encontrar respuestas y sentido a las anteriores interrogantes es el camino que se desea emprender, pasar de la instrucción de una gramática a enseñar un estilo de vida, donde el docente pueda permear la inspiración a través de las letras como salida a las epistemologías tradicionales impartidas en la escuela; escribir es una historia de vida que se puede tejer a través de la experiencia como investigador y productor de conocimiento, hacia el encuentro de las posibles respuestas que requieren las necesidades y problemas de contextos educativos particulares.

Por su parte, la experiencia docente facilita ser testigo de los problemas más agudizados en torno a la poca y nula participación en el ejercicio de la escritura; el temor es latente al enfrentarse a un papel en blanco y plasmar las ideas que rebotan desde el pensamiento y las emociones que evocan el aprendizaje. Si bien, el maestro conoce el contexto educativo y los estudiantes, al entrar un poco más en los pensamientos de los niños, niñas y jóvenes frente a las dificultades que presentan en su proceso de aprendizaje de la producción escrita, se encuentra la falta de experiencias que aporten a la construcción del conocimiento, donde el estudiante necesita estar en contacto con la cultura, la región y la historia para encontrar los propósitos de aprendizaje que aporten a la sociedad (Arrieta, 2013).

Como se ve, el presente trabajo pretende convertirse en una propuesta humanizadora, la escritura como práctica de libertad, leer y escribir va más allá de la decodificación de las palabras, es entender la palabra a través del mundo, en palabras de Freire (1975) “leer el mundo para leer la palabra” (p.78). En atención a lo dicho, la intención es indagar ¿cuáles son las dificultades en los procesos de aprendizaje de la escritura que adelantan los estudiantes de las Instituciones Educativas públicas de Básica Secundaria de la Zona Rural

Andina del Departamento de Nariño? y ¿Cómo es posible subsanar estos problemas con la IF?

En esta dirección, Molina (2019) expone que el papel que desempeñan los maestros en el proceso de aprendizaje de la escritura es determinante y no debe circunscribirse solamente a decodificar los signos lingüísticos; ellos deben enseñar a sus alumnos no solo a leer razonada y críticamente un texto, sino a escribir el mundo, a descifrar todos los lenguajes a través de los cuales se manifiesta la vida, entre ellos el de la literatura. Es decir, el maestro debe ser un modelo en la lengua escrita, más que enseñar a escribir, es poder brindar los escenarios y los pretextos para movilizar a los estudiantes a encontrar los hilos que les permitan organizar y tejer sus experiencias, sus temores, sus preocupaciones y cuestionamientos que nacen en el campo educativo también llamados territorios rurales. A este respecto, escribir por escribir no garantiza nada, sino se tiene en cuenta dentro del proceso escritor las necesidades del estudiante hacia la construcción de una identidad personal, donde los sujetos se reconocen dentro de un contexto social que conectan sus pensamientos y sus letras para seguir dando vida a los territorios rurales.

Es perentorio señalar que la tradición occidental denota lo rural con sinónimos peyorativos como: pobreza, penuria, escasez, miseria, carencia, rusticidad (Corominas, 1983; Moliner, 1998; RAE, 2014) acepciones desde todo punto de vista cuestionables por cuanto, el sujeto de la zona rural también crea e innova, asume la naturaleza como fuente de aprendizaje e incluso, concibe de manera analítica y reflexiva, las bondades de la naturaleza y, por ello, busca convivir con la misma y no dominarla como erróneamente prescribe la cultura occidental. El sujeto de la zona rural enfocado hacia la IF, probablemente descifra los aspectos que han impulsado el deterioro del ambiente, de la condición humana y de las formas de vivir y ser; por tanto, las escrituras que produzca en este entorno conllevan reflexión y revitalización del yo rural y de la naturaleza que habita.

Popper (1994) señala que una de las bondades que ofrece la escritura en el proceso de enseñanza- aprendizaje es permitir a los sujetos plantear cuestionamientos y discutir sobre el mundo que los acoge vislumbrando sus sentires. En este sentido, Ramírez (2010:164) “sueña con una escuela en la que los jóvenes pudieran aprender sin hastío y en las que fuesen estimulados para plantear problemas; una escuela en la que no hubiese que escuchar respuestas no deseadas a cuestiones no planteadas”. En este contexto, supone ver la escuela



como un espacio político democrático sustentado en la ética y los valores científicos y culturales.

Lo anterior, lleva a la reflexión de que la enseñanza y el aprendizaje de la escritura no se la puede hacer sin encontrar un sentido al pensamiento liberador y rescate de nuestra propia cultura a través de la IF como posible solución a los problemas existentes en el desarrollo de la escritura de los estudiantes. Por lo anterior, se recurre a la investigación formativa como práctica social, donde los sujetos son productores de conocimiento y se necesita de una mediación dialógica, dos ideas fuertes se convierten en una más fuerte para ser útil al mundo a través de la escritura, escuchar a los otros y sus conocimientos, somos hombres pensantes y tenemos ideas para contribuir, en un pensamiento dialectico no lineal (Freire, 1975).

En este contexto, la IF es un proceso de reencuentro consigo mismo, a través de un objeto de estudio; es decir, investigar es formar parte del objeto en un proceso descriptivo y argumentativo de las características, esencias, funcionalidades y practicidades del mismo. En esta dirección, no se concibe la IF en su estricto sentido, sino como un proceso de indagación formativa en la que el niño y el joven reconstruye su sistema neuronal sin necesidad de hacerle aportes a la ciencia, asimila el mundo o la realidad a través de la reflexión, el discernimiento y el razonamiento que le generan los fenómenos y circunstancias de vida en su contexto, aporta con preguntas y cuestionamientos sobre lo que desconoce o sobre lo que conoce o supone conocer.

El propósito de la IF en el presente trabajo es, desarrollar nuevas formas de comprender, de emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido del ejercicio escritor y las posibilidades de mejorarla; no obstante, en el contexto educativo, se ha tomado la investigación como un proceso que inicia en la universidad con el desarrollo de una tesis para obtener un título profesional, muy desligada de los procesos de enseñanza-aprendizaje en las instituciones educativas tanto en los niveles de básica primaria, como básica secundaria y media. En este marco, la investigación entre manos, analiza la IF especialmente porque instaaura habilidades sociales, cognitivas y comunicativas en los procesos de enseñanza-aprendizaje; contribuye a promover la capacidad de asombro, el entrenamiento para la observación y el registro, el uso de la razón y el desarrollo de las habilidades complejas del pensamiento (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007).

Por lo anterior, cobra sentido trabajar la IF (Mejía y Manjarres, 2011), hacia el aprendizaje de la escritura, dado que es ineludible considerar al estudiante como sujeto pensante con valores, sentimientos, gustos, percepciones frente al mundo y la realidad en que se envuelve; además, la IF devela los pensamientos y los sentimientos que suscita la enseñanza de la lengua escrita no reducida al fracaso o al éxito escolar (Zambrano, 2013), sino a una forma de existir que cualifica la vida.

Como se ve, la escritura recurre a la indagación de la cultura para trascender los modelos o estructuras parametrizadas en la creación de textos escritos. Es decir, la IF va más allá de un modelo o marco a seguir para crear un texto escrito, esta acoge aspectos externos ya sean principios socio-cognitivos, socio-culturales, socio-históricos, lingüísticos, textuales y didácticos (Didactext, 2003). En este orden de ideas, la IF asume la escritura como un proceso que requiere de un conocimiento multidisciplinar y de dimensiones de análisis disímiles.

En atención a lo dicho, la adquisición de la lengua escrita necesita de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, busca sentidos en la cultura que develan los sujetos al momento de enfrentarse a la escritura (González, Zerpa, Gutiérrez, y Pirela, 2007). La IF en el mundo moderno ha entrado como una apuesta decolonial hacia la epistemología del campo educativo (Dussel, 2009); se busca llevar la IF como puente que rescata los saberes propios de una cultura, que reescribe la historia, que no anula las creencias, la cosmovisión y el sentido de la espiritualidad. Se apuesta a reformar la producción escrita en el contexto nariñense con ideas innovadoras, que describan la cultura, sociedad y el pensamiento regional.

La IF despierta en los niños y jóvenes el pensamiento crítico, facilita los aprendizajes que están inmersos en la vida cotidiana de nuestros estudiantes. En efecto, el objeto de la investigación se instaura cuando se explicitan las características y condiciones de la IF en función de la producción escrita (Mejía, 2011; Manjarrez, 2007), cuando se crean estrategias didácticas basadas en la IF que faciliten la construcción de textos en los niños y jóvenes de las instituciones públicas de la zona rural andina del departamento de Nariño.

Como queda dicho, la IF es una actividad del ser humano, esencial para la participación del sujeto en la sociedad, para el cuestionamiento y la búsqueda de respuestas, es el ejercicio que posibilita el conocimiento de los hechos, las causas y las relaciones. Así mismo, facilita que los participantes involucrados desarrollen nuevas formas de

comprensión, de emprender caminos propios de reflexión autónoma y compartida sobre el sentido de la práctica social y cotidiana para mejorarla. Rompe la linealidad de la investigación y, a su vez, potencia a temprana edad el hábito investigador; facilita la observación e interpretación de fenómenos para formular cuestionamientos y posibles soluciones de los problemas existentes en el contexto rural del departamento de Nariño (González, Zerpa, Gutiérrez y Pirela, 2007).

Finalmente, la IF cobra sentido cuando el investigador se apasiona del objeto de la misma, en un disfrute con las letras, con el diálogo entre saberes que aportan a la construcción del texto; fortalece la escritura cuando se la trabaja con amor y empatía, entendiendo que para tejer los sentidos en un texto se necesitan encontrar los hilos que están no solo en las fuentes de información, sino también en todos los escenarios que nos encontramos llamados escuela, montaña, ríos, quebradas, campo, camino y hogar. De ahí que, el aprendizaje de la escritura no se quede solo en la teoría, al contrario, las letras emergen como voz de reparo a las vivencias de los territorios rurales del departamento de Nariño.

Objetivos

Tabla 1. Matriz de objetivos

Objetivo general	Objetivos específicos
Fortalecer la escritura a través de la investigación formativa en los estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño	Reconocer las prácticas de escritura y de investigación formativa que realizan los estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño.
	Analizar los fundamentos teóricos sobre procesos de escritura e investigación formativa que emplean los docentes de Lengua Castellana con estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño.

Plantear procesos didácticos de la investigación formativa que promuevan la escritura a través de talleres experimentales en estudiantes de Básica Secundaria de la Zona Rural Andina del Departamento de Nariño.

### **Metodología**

La investigación asume un problema a nivel social en su contexto, donde intervienen sujetos y acciones del mismo, por lo tanto, se hace necesario recurrir a un análisis cualitativo (Wolcott, 2003; De la cuesta, 2015; Strauss y Corbona, 2003; Taylor y Bogdan, 1990, entre otros) que permite captar la experiencia en estudio, las perspectivas de los participantes, sus vivencias y las narraciones que deslumbran las formas de acceder a las creencias y prácticas de una cultura determinada; por consiguiente, la presente investigación se inscribe en el diseño cualitativo.

En esta perspectiva, es imperioso asombrarse con las experiencias que suscitan las escuelas, los territorios rurales en contacto con el lenguaje, la lectura y la escritura; de la misma manera, la figura del profesor de lenguas en territorios rurales del departamento de Nariño- Colombia se convierte en la atmosfera que hace posible la relación entre estudiante y la escritura, quien da cuenta de las miradas y las narrativas de sus vivencias en la enseñanza-aprendizaje de la lengua escrita. Por otra parte, es importante describir los datos tal cual fueron observados y evocar las emociones y sentimientos que desprenden los estudiantes de Básica Secundaria de la zona rural Andina del departamento de Nariño (en adelante EBS), en el sentido de esclarecer el fenómeno del estudio, para dar respuesta la pregunta de investigación, De la cuesta, (2015).

Así mismo, dentro del proceso metodológico se pretende narrar y describir el sujeto a investigar, en este caso a los estudiantes de EBS del departamento de Nariño como agentes activos en el mundo social y de la presente investigación. Por lo anterior se recurrirán a los cuatro procesos cognitivos que propone Morse, (2005) para el análisis de la información que son: primero, la comprensión de las experiencias que se cuentan en los datos; la síntesis de

los datos; la teorización basada en conceptos y, finalmente su contextualización (Morse, 2005).

En esta perspectiva, los estudios cualitativos permiten revisar la relación entre interpretación – descripción como lo plantea Popper, (1994) en esta relación debe tener un criterio de validez , que permitan simplificar las ideas que suscitan desde la observación y puedan ser registradas con un alto nivel de confiabilidad y precisión que dan las descripciones sencillas que pasan hacer las bases de las interpretaciones del objeto de estudio que guarda relación entre observación y teoría, es decir establecer este tipo de relaciones permite conectar el trabajo de campo con la teoría sistematizada en el presente documento; En ese horizonte, es importante precisar el tiempo y la época a investigar, en lo que nos respecta, la incidencia de las políticas educativas de educación rural, la enseñanza de la escritura en educación básica secundaria en relación con el hecho a investigar, en palabras de la Cuesta “Analizar presente histórico de la época huellas y contradicciones de construcción cultural, vivenciar las interacciones que tenemos con los otros, que me permite articular, no dividir” De la Cuesta, (2015).

En esta perspectiva Morse, (2005) plantea que trabajar cualitativamente requiere compaginar con las emociones que suscitan estar en la búsqueda de respuestas que permiten caracterizar la realidad en un dialogo permanente con la interpretación, el análisis y las posibles respuestas a los cuestionamientos planteados. Es decir, implicarse en el análisis de la información, como lo expresa De la Cuesta, (2015) “implica partir de una sensibilidad teórica y social; conectar los fenómenos que se tejen desde la realidad hacia un escenario académico que necesita ser comprendido, analizado para proponer las concepciones teóricas que conecte al mundo de los participantes” (De la Cuesta, 2015).

De la misma manera, el análisis cualitativo permitirá, examinar la información para valorar si tenemos suficientes datos para dar respuesta a la pregunta de investigación; así mismo, revisar si la información recogida permitirá codificar los textos que se tendrán a partir de la escritura del diario de campo y los memorandos teóricos que se explicarán a profundidad en el apartado de instrumentos de recolección de la información. De la misma manera, es importante mantener el foco de los objetivos, la pregunta de investigación y el objeto de estudio como guía clave para adentrarse en el análisis de la información.

Por otra parte, para el enfoque de la investigación, se acude a la etnografía educativa, puesto que, al hacer contacto directo con el contexto en cuestión, permite identificar, describir y analizar un suceso discursivo individual o social y tiene relación con la escuela filosofía de la antropología.

En ese sentido, la etnografía como metodología, implica la comprensión de un fenómeno desde la perspectiva de los participantes, ya que este lugar multiplica los puntos de vista de fenómenos complejos como los que se viven en la escuela, Millan y Schumacher, (1993). Es así, como la presente propuesta de investigación permitirá encontrar los diferentes factores que hace difícil la investigación como estrategia pedagógica en Nariño, como lo plantea, Stenhouse (1987) al señalar que, “la investigación sólo puede ser adecuadamente aplicada a la educación cuando desarrolla una teoría que pueda ser comprobada por los profesores en las aulas. La investigación ha de llegar al profesor y aún mejor si accede él mismo a través de su participación en el desarrollo de la investigación”, (Millan y Schumacher, 1993. P 34).

En atención a lo dicho anteriormente, se sugiere el siguiente diseño cualitativo:

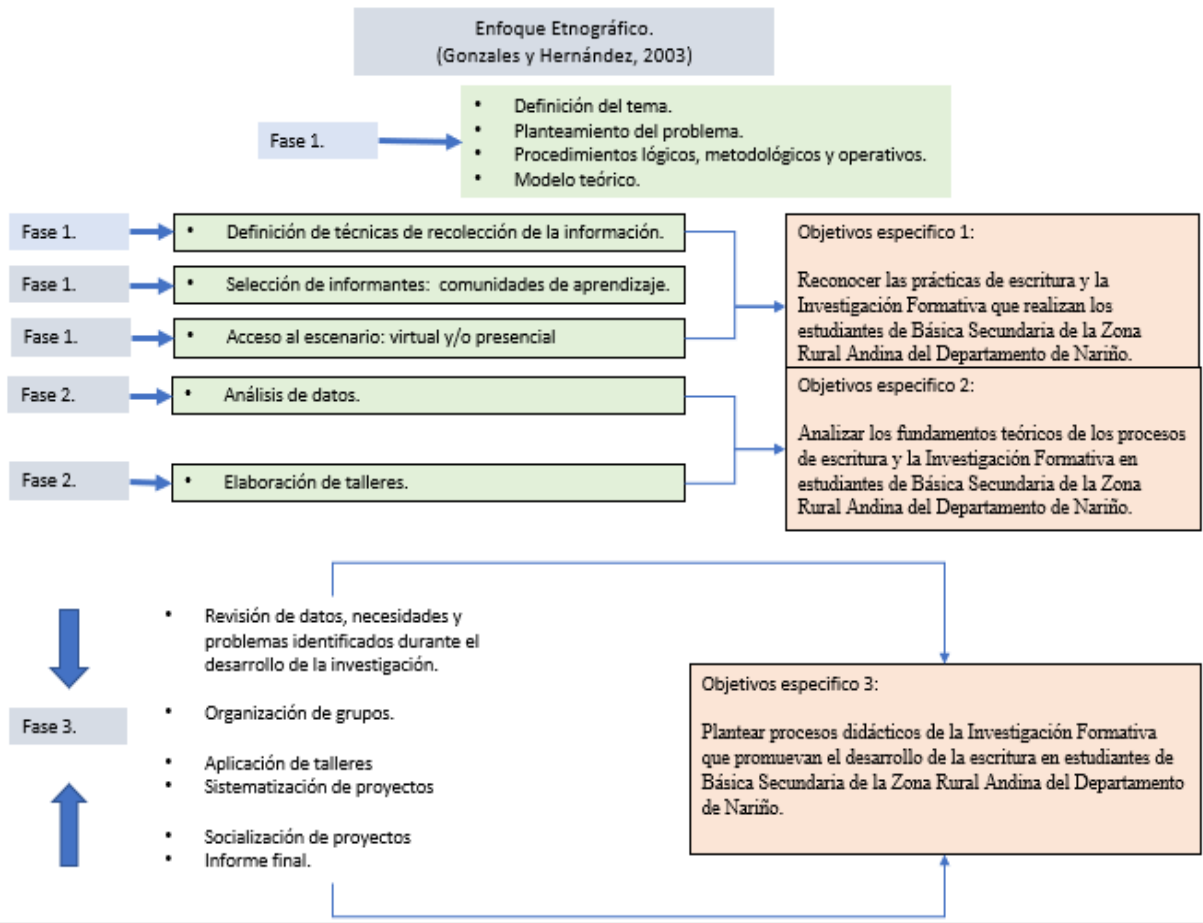




Figura 1. Etapas de la investigación; Fuente, construcción propia

Resultados

En este apartado se presentan los resultados obtenidos desde la triangulación de la información a partir de sus variables; en el siguiente cuadro se presentan las variables por cada objetivo específico, así como las categorías y las preguntas respectivas para cada uno, los resultados se presentan en consecuencia de la tabulación de las encuestas aplicadas y su análisis cualitativo.

Tabla 2.

Matriz de operacionalización de objetivos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CATEGORÍAS	PREGUNTAS	RESULTADOS.
--------------------------	------------	-----------	-------------

Reconocer los procesos de enseñanzas, metodologías, y experiencias de los docentes frente a la enseñanza de la escritura y la investigación en el departamento de Nariño.	Investigación formativa  Escritura  Ruralidad	1. ¿Usted, conoce grupos de investigación en el departamento de Nariño?  2. ¿En la institución educativa existe una cultura investigativa desde la región?  3. ¿Por qué considera importante fomentar la cultura investigativa y fortalecer la enseñanza de la lengua escrita?	El 80% de los encuestados desconocen grupos de investigación existentes en las instituciones públicas, lo que hace urgente promover la creación de los mismo.
---	---	--	---

Develar los pensamientos, experiencias, y acciones de la comunidad educativa del departamento de Nariño frente a la investigación.	Realidades y alternativas de solución.	<p>4. ¿Cuáles estrategias didácticas utiliza con los estudiantes para el fomento de la escritura?</p> <p>5. ¿Cuáles son los proyectos de aula que se están desarrollando en las instituciones?</p> <p>6. ¿Qué acciones han tomado a nivel institucional para implementar una culta al conocimiento científico a través de la investigación?</p>	El 90% de los encuestados los datos más recurrentes son las dificultades frente a la didáctica de la enseñanza de la escritura y la falta de promoción de proyectos de aula en las instituciones públicas.
Proponer acciones que promuevan la identidad cultural a través de la escritura en la población infantil y juvenil del departamento.	Propuestas, semilleros de investigación.	7. ¿Cuáles son las estrategias y acciones para promover la investigación y la cultura escrita en las instituciones del departamento de Nariño?	El 70% de los encuestados coinciden en que una de las estrategias a implementar son la creación de los grupos de investigación y seguimientos de los mismos por parte de toda la comunidad educativa.

Nota. Esta tabla muestra la operacionalización de las variables de acuerdo a cada objetivo específico de la presente investigación.

## **Discusión**

Después de los resultados obtenidos y su respectivo análisis se denota que hay un problema latente que necesita ser enfocado desde los actores de la educación, en el sentido de encontrar posibles soluciones que coadyuven a generar una cultura de investigación en las instituciones educativas del departamento de Nariño, en el sentido de despertar el interés de las comunidades educativas en resignificar los saberes regionales. En este orden de ideas, lo local se constituye ahora como equipaje formativo, riqueza experiencial, puente con lo universal y alimento espiritual de reconocimiento, pertinencia y valoración, al respecto Morín (1999) nos dice: “para pensar globalmente hay que saber, también, especular localmente; todo conocimiento debe contextualizar su objeto para ser pertinente; “¿Quiénes somos?” es inseparable de “¿Dónde estamos?”; por primera vez el ser humano puede reconocer la condición humana en su arraigo” (p. 34-35).

Por otra parte, se hace necesario replantear las estrategias didácticas frente a la enseñanza de la lengua escrita, para ello se hace necesario reflexionar desde la trasposición didáctica bajo la premisa, “el saber enseñado”, es decir la enseñanza escritura a partir de la resignificación de la cultura intenta superar la capacidad de la tradición oral para preservarla y transmitirla a las generaciones futuras, en este ejercicio se valora el aprendizaje de la lengua escrita articulando la memoria colectiva desde el punto de vista de revitalización identitaria que necesitan de la lengua escrita. Las funciones de la lengua escrita derivan de estos cambios sociales y personales, amplía la memoria y la comunicación (Goodman, 1976, p. 65).

En esta perspectiva, las teorías sobre la escritura, según Rodríguez (1996), pretenden explicar el fenómeno de la escritura, mientras que los modelos son metáforas que explican y representan las teorías, en consecuencia, de la descripción de las interacciones entre la observación y la teoría. Lo anterior, determina que la teoría es dinámica, mientras que el modelo es estático, en cuanto que éste representa un determinado momento del estado de la cuestión, sin excluir la opción de su propia reconstrucción. (p.25)

por lo anteriormente descrito, los beneficios que deja la presente investigación, permiten resignificar una cultura y reconocer una identidad que admite aprender, comprender

y dar sentido a motivar, sensibilizar y cualificar a los profesores sobre las posibilidades que tiene la inclusión de la investigación como estrategia didáctica para la enseñanza de la lengua escrita, en esta dimensión, muestra los escenarios interdisciplinarios de la investigación, en relación con todas las áreas del saber; así mismo, promete beneficios frente al aprendizaje que brinda ser investigador en el campo educativo, como docente posibilita el estar en contacto con el continuo aprendizaje e innovación del mismo, de esta manera ofrece nuevas posibilidades de enseñanza de la literatura y promoción de la lectura, en este sentido, el devenir de la investigación educativa conlleva a la formación profesional y crecimiento personal.

### **Conclusiones**

El estudio del aprendizaje de la lengua escrita viene generando una reflexión activa en los procesos de enseñanza-aprendizaje en los cuales se puede afirmar que, la mediación docente es definitiva en la concreción de los repertorios y formación de escritores, está intervención facilita que los niños y jóvenes se acerquen a las letras desde sus sentires, se puedan identificar recreando escenarios de una cultura en particular como pretexto para generar el gusto por la escritura. En este orden de ideas, se puede inferir que toda participación en la escritura tiene como propósito reconocer el contexto a través textos y la percepción del mundo, en construcción del sentido de la escritura, promoviendo así la divulgación de los conocimientos ancestrales y la cosmovisión de una cultura.

Por lo anterior, cobra sentido trabajar la investigación hacia el aprendizaje de la escritura, donde el estudiante es un sujeto pensante y se debe valorar su sentir, sus gustos, su percepción frente al mundo y la realidad en que se envuelve, además, se pretende develar los pensamientos y sentimientos que genera el aprendizaje de la lengua escrita, que va más allá del fracaso escolar en el momento que nos enfrentamos a una evaluación hacia nuestros escritos y lo definimos solo en una nota cuantitativa.

En esta perspectiva, hay mediaciones que están encaminadas a educar en la apreciación escrita a través de trabajos puntuales en relación con los intereses particulares y otras intervenciones que se encaminan a un tipo de educación más de carácter cultural y liberador. Por consiguiente, se podría afirmar que la mediación docente en los procesos de investigación es definitiva en la concreción de los procesos lectores y escritores, está

intervención facilita que los jóvenes acepten adentrarse al mundo maravilloso de la escritura, porque encuentran en ellos repertorios comunes y posibilita generar memoria colectiva entre las comunidades.

En general, se puede decir que las investigaciones en torno a la escritura, recurre a la indagación de modelos y creación de modelo de producción de textos escritos. No obstante, más allá de un modelo o marco a seguir para crear un texto escrito, se recurren aspectos externos ya sean principios socio-cognitivos, lingüísticos, textuales y didácticos. Es decir, los proyectos sobre modelos de producción de textos escritos recrean la escritura como un proceso complejo que requiere de un conocimiento disciplinar amplio y de dimensiones de análisis disímiles. Así mismo, la adquisición de la lengua escrita necesita procesos de enseñanza y aprendizaje que busquen los sentidos que develan los sujetos al momento de enfrentarse a la escritura.

Finalmente, un trabajo de investigación cobra sentido cuando el investigador se apasiona del objeto de la misma, en un disfrute con las letras, con el dialogo entre saberes que aporten a la construcción de una mejor educación, en este caso particular hacia una educación liberadora que permita formar seres críticos, transformadores de realidad en el constructo de resignificar una identidad cultural, desde el rescate, desde el despertar hacia la construcción de epistemologías pensadas desde el sur, así la teoría frente a hacer de la científica, no se quede solo en la teoría, al contrario emerjan las letras como voz de protesta hacia una historia de despoje de las epistemologías del poder, de la imposición, somos seres pensantes y es deber como maestros generar cultura critica en nuestra comunidad, y que más hacerlo desde nuestra vocación, el amor y afecto hacia el lenguaje.

## Referencias

Dussel, E. (2009). Una nueva edad en la historia de la filosofía: El diálogo mundial entre tradiciones filosóficas. *Tabula Rasa*, (11), 97–114.

Gonzales, N., Zerpa, M., Gutiérrez, D., & Pirela, C. (2017). *La investigación educativa en el hacer docente*. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76102315.pdf>

Goodman, K. (1996). La lectura, la escritura y los textos escritos: Una perspectiva transaccional sociopsicolingüística. *Textos en contexto*, 2, 78–89. <https://es.scribd.com/document/418443065/pdf>

Gutiérrez, T., & Víctor, M. (2020). Voces de la educación: El pensamiento de Paulo Freire. Notas para educar, resistir y crear. *Revista Completa Número Especial, (177)*, 12–31. <https://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/17522>

Lima, J. R. (2008). Aportes del pensamiento educativo de Paulo Freire: De la singularidad a la universalidad de su pedagogía. *Pedagogía y Saberes, (28)*, 21–29. <https://doi.org/10.17227/01212494.28pys21.29>

López, G., Karen, S., & Molina, N. (2018). Incidencia del trabajo colaborativo docente en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura académica. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20(1)*, 1–13. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1607-40412018000100001&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100001&lng=es&tlng=es)

Majarres, M. (2007). *La investigación como estrategia pedagógica del programa Ondas de Colciencias. 2(2)*, 5. <https://www.cientec.or.cr/pop/2007/CO-MariaManjarres.pdf>

Mardones, M. (1991). *Filosofía de las ciencias humanas y sociales*. <http://josemramon.com.ar/wp-content/uploads/manual-MARDONES-Filosofia-de-Las-Ciencias-Humanas-y-Sociales-1.pdf>

Mejía, J. (2011). *La investigación como estrategia pedagógica: Una apuesta por construir pedagogías críticas en el siglo XXI* (pp. 2–27).

Millán, J., & Schumacher, S. (1993). *Investigación educativa*. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20150610045455/InvestigacionEducativa.pdf>

Montero, I., & León, O. (2004). *Metodología de la investigación* (Vol. 1, pp. 25–38).

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>

Ramírez, B., & Álvarez, A. (2006). Teorías o modelos de producción de textos en la enseñanza y el aprendizaje de la escritura. *Didáctica. Lengua y Literatura, 18*, 29–60. <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/view/DIDA0606110029A>

Rodríguez, R. (2020). *Sensible razón de leer y escribir*. Editorial Universidad de Nariño.

Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. [http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM\\_Stenhouse\\_Unidad\\_4.pdf](http://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Stenhouse_Unidad_4.pdf)

Woods, W. (2012). Investigating the relationships between informal learning and player involvement in digital games. *Learning, Media and Technology, 37(3)*, 321–327.



## **Cartografía social: Técnica de encuentro que pone en común las relaciones pedagógicas de los maestros en formación**

*Mg. Yoli Marcela Hernández Pino*

[marcela.hernandez@unicauca.edu.co](mailto:marcela.hernandez@unicauca.edu.co)

*Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri*

[ljaramillo@unicauca.edu.co](mailto:ljaramillo@unicauca.edu.co)

### **Resumen**

Aprender a enseñar enseñando es la característica distintiva de la formación docente en las Escuelas Normales. Un camino en el que se aprende el hacer del maestro de la mano de otros; es decir, se aprende desde y en las relaciones de la enseñanza misma, pero también desde y en el territorio como lugar de encuentro en el hacer. Asunto que plantea el desafío de un diseño metodológico en medio de las relaciones pedagógicas. En este contexto, se asume la cartografía social como modo de aproximación y técnica de obtención de datos dialógica, en el marco de una etnografía escolar.

Palabras clave: enseñanza, relaciones pedagógicas, cartografía social, formación docente

### **Introducción**

Hacerse responsable de la enseñanza de un grupo de estudiantes genera un cambio de actitud en quien se está formando como maestro. El encuentro con quien espera ser enseñado despierta un potencial ético del cual es imposible abstenerse: un estudiante llamado profesor se asume en-formación. Desde esta premisa la tesis “Maestros-en- formación y su enseñanza: prácticas crítico-situadas en Escuelas Normales Superiores del departamento del Cauca”, se pregunta por los procesos de enseñanza de los maestros-en- formación teniendo en consideración: 1) las prácticas institucionales que generan las condiciones y movilizan la formación; 2) los flujos y modos de relación pedagógica dados en la enseñanza; 3) los saberes enunciados o develados en las prácticas como reflexividad en la que anida una capacidad inventiva; y 4) la manifestación de lo rural en las decisiones de enseñanza. La perspectiva es que la enseñanza como práctica crítico-situada desborda lo instituido y moviliza la formación en el estudiante-maestro; significa ver en ella una capacidad inventiva, un arte de hacer presente en las relaciones que la sostienen (De Certeau, 2010).

Dado que la tesis se desarrolla desde una Escuela Normal y los vínculos que ello posibilita con otras Normales, se acudió a un método que diera “apertura a un pensamiento crítico- situado que de posibilidades para la enunciación y el acontecimiento” (Jaramillo y Aguirre, 2021, p. 159), a manera de camino de toma de decisiones que se descubre reflexivamente con los participantes y su realidad. Además, se tuvo en cuenta propiciar modos de aproximación y relación con los participantes desde escenarios pedagógicos que animaran la conversación en torno a experiencias y contenidos asociados al objeto de estudio (Larrosa, 2020). En este contexto la cartografía social se identificó como posibilidad y escenario de encuentro.

### **Metodología**

La teoría de la práctica cotidiana de Michel de Certeau (2010) se ocupa del saber práctico o saber en el hacer. Más allá de describir acciones y procedimientos, busca identificar las relaciones sociales que las posibilitan y dotan de sentido, centrándose en las lógicas colectivas y operaciones presentes en el arte de hacer-saber de quienes, sin tener una posición sólida en la sociedad, usan la ocasión y las circunstancias para moverse en ella; ejercicio de reappropriación cultural que demuestra capacidad inventiva y que De Certeau abordó desde un enfoque antropológico (Cassigoli, 2016).

En correspondencia a este referente se asumió la etnografía educativa como eje del diseño metodológico (Rockwell, 2009), a fin de comprender la capacidad de respuesta del maestro-en-formación a la enseñanza como arte de hacer en vínculo con unas maneras de pensar y saber que emergen en medio de relaciones sociales y comunitarias más allá de lo dado por una institución. El diseño metodológico debía ser acorde con la identificación de las prácticas cotidianas, las relaciones sociales y los significados que los maestros-en-formación otorgan a sus interacciones; perspectiva de un hacer que se entiende como ejercicio artesanal y oficio que se hace en el encuentro con otros (De Tezanos, 2005; Larrosa, 2020). Se planteó, por ello, un modo de aproximación desde tres momentos que trazan una secuencia, aunque también se vuelve a ellos según la obtención y análisis de datos: 1) análisis de descripciones realizadas en torno a las relaciones pedagógicas de los maestros en formación; 2) entrevistas en profundidad con docentes de investigación y práctica pedagógica; 3) talleres de cartografía socio-pedagógica.

La cartografía social se entiende como técnica de obtención de datos y modo de aproximación pedagógica. Como técnica permite mapear de manera colectiva y participativa el entramado de relaciones entre territorio, institución, discursos y sujetos, para reconocer saberes y prácticas sociales presentes en la enseñanza. Es la construcción de mapas socio-pedagógicos para explicitar los nodos (puntos de articulación), líneas (vínculos entre nodos, con direccionalidad) y energías (intencionalidad que mueve las relaciones) que los participantes reconocen en la enseñanza, lo que devela trayectorias en movimiento y, con ello, modalidades de la práctica de los maestros-en-formación (Herrera y Garzón, 2022).

Como modo de aproximación es dispositivo para poner en común la enseñanza como territorio de práctica; posibilidad dialógica de encuentro y conversación para interpretar colectivamente los modos de relación que en ella se dan. La cartografía social abre la conversación en torno a saberes, prácticas y relaciones pedagógicas no necesariamente explícitas, siendo base de reflexión sobre las acciones y la construcción de saber sobre ellas. Además, posibilita el generar conexiones, redes y solidaridades que incidan sobre decisiones pedagógicas y normativas (Herrera y Garzón, 2022), por lo es experiencia de reconocimiento en torno a un decir y un modo de narrar la enseñanza, pero también es experiencia que moviliza la acción.

## **Resultados**

El primer taller pedagógico se realizó en el mes de julio de 2024, durante un encuentro de Escuelas Normales Superiores en La Vega – Cauca. Participaron veintiséis maestros-en-formación, quince docentes y nueve directivos de las Normales de Almaguer, Páez, Popayán y La Vega. El propósito fue mapear las relaciones pedagógicas en los procesos de enseñanza de los maestros en formación, a manera de trayectorias que trazan respecto a otros agentes de práctica. Por tanto, se planteó como un encuentro de reflexión pedagógica con propósitos comunes en torno a la enseñanza. Posterior a este, se realizó un proceso de lectura complementaria y colectiva con maestros en formación en visitas in situ realizadas a cada una de las Escuelas Normales Superiores participantes, lo que permitió ampliar la mirada sobre lo realizado.

Para el desarrollo del taller, y durante el encuentro, se utilizó la metáfora del camino, aportando palabras y mensajes que operaron como coordenadas de representación para la

construcción de los mapas socio-pedagógicos. Los participantes se distribuyeron en cuatro grupos de maestros en formación y dos de docentes, conformados por participantes de las distintas Normales. Los directivos trabajaron en una agenda alterna. Sobre las representaciones realizadas en torno a las relaciones pedagógicas, se encontró: El grupo 1 representó las relaciones pedagógicas desde una espiral, símbolo de la vida y su crecimiento de adentro hacia afuera en el seno de las comunidades. En el centro situaron al estudiante como semilla, dando a entender que es el núcleo de la formación del maestro. El grupo 2 representó una “cuesta” recorrida a través de diversos caminos en ascenso sobre la silueta del mapa geográfico del departamento del Cauca; ascenso que lleva a la cima, entendida como saber enseñar bien al estudiante. El grupo 3 representó la práctica como un territorio de relaciones que empiezan con la vida común que es la enseñanza. Los caminos se trazan a partir de un hacer compartido. El grupo 4 representó el recorrido del maestro en formación hacia el estudiante a través de una “ruta”, abajo-arriba, que le pone en contacto con diferentes agentes de práctica, quienes le aportan elementos para llegar a su destino.

En cuanto a los grupos de docentes: uno planteó que las prácticas de los maestros en formación constituyen un territorio de práctica común, conformado por territorios que establecen relaciones entre sí en función de la enseñanza; en el centro del territorio están los maestros en formación. El otro indicó que los maestros recorren diferentes caminos de acuerdo con diversidad de realidades en las que desarrollan prácticas docentes bajo una ruta marcada por una mirada directiva.

Se destacó como resultado la diferencia entre el relevante vínculo trazado por los maestros- en-formación con las comunidades y las familias, y la poca fuerza señalada frente al mismo agente de práctica por parte de los docentes. De otro lado, los maestro-en-formación perciben la relación con los docentes que asesoran la práctica pedagógica y la investigación como necesaria, iluminadora, de apertura, pero como una “trocha” compleja, mientras los docentes se auto-perciben en un vínculo más cercano y fluido respecto a los maestros-en-formación.

Otro aspecto que llamó la atención fue la percepción frente a la relación con las fuentes académicas y normativas. Si bien la mayoría de los grupos plantean que se llega a las fuentes a través de los docentes de la Normal y maestros titulares, dos de los grupos de maestros-en-formación indicaron que, aunque se llega a través de los docentes, también se

toman “atajos”. Un “saltarse el camino largo” a fin de acceder a la información que necesitan para resolver la enseñanza sin preocuparse o detenerse en un ejercicio de análisis profundo, sistemático o de reconocimiento de fuentes. Mercado (2002) y Chartier (2021), en estudios sobre saberes docentes, explican que el interés es resolver las necesidades de enseñanza desde fuentes heterogéneas de información que clasifican y reprocesan en función del hacer.

Finalmente, los resultados destacan que la experiencia de formación vivida desde la Normal se asocia con el caminar el territorio en relación con quienes lo constituyen; un hacer-decir que es: situado –en vínculo con el territorio y las comunidades–, histórico –en diálogo con las generaciones que le han precedido, a manera de una tradición que se convoca en el presente–, relacional –construido desde y en el vínculo con agentes de práctica escolares y no escolares–... y al ser relacional es, ante todo, afectivo.

## Conclusiones

La construcción colectiva de mapas socio-pedagógicos permitió trazar un puente entre lo acontecido como representación y lo que desde ello se sugiere para profundizar. Por tanto, no es un punto de realización sino de proyección para ahondar en los ejes relacionales pero también en las formas de aproximación que posibilita. La experiencia de apropiar la cartografía social, como acción metodológica, reafirma la comprensión del método como producción de conocimiento; una toma de decisiones que más que marcar el camino son el camino mismo.

## Referencias

- Chartier, A. (2021). La experiencia docente entre saberes prácticos y saberes teóricos. *Praxis Pedagógica*, 21(30), 5–24. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.30.2021.5-24>
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano 1: Artes de hacer*. Universidad Iberoamericana.
- De Tezanos, A. (2005). El camino de la profesionalización docente. *Revista PRELAC*, (1), 60–77. AMF Imprenta.
- Herrera, J., & Garzón, J. (2022). La cartografía como dispositivo de construcción de saber pedagógico. En J. Herrera & I. Flores (Comps.), *Pedagogía y territorio: El uso de la*

*cartografía social en educación* (pp. xx–xx). Universidad de Los Andes, Facultad de Educación.

Jaramillo, L. G., & Aguirre, J. C. (2021). Asuntos críticos acerca del método en investigación educativa. *Cinta de Moebio*, 71, 150–163. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2021000200150>

Larrosa, J. (2020). *El profesor artesano: Materiales para conversar sobre el oficio*. Laertes.

Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social: La enseñanza centrada en los niños*. Fondo de Cultura Económica.

Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.



## **Escuelas Normales: El hacer del maestro desde el territorio**

Yoli Marcela Hernández Pino 2

marcela.hernandez@unicauca.edu.co

### **Resumen**

En la Escuela Normal Superior Los Andes (La Vega – Cauca) se tiene el interés de reflexionar y revitalizar la relación entre hacerse maestro en el hacer y ser agente social de transformación territorial, como características constitutivas de la formación docente en estas instituciones educativas. Para ello, propone la sistematización de experiencias educativas escolares y no escolares vinculadas al sentido de pertenencia y pervivencia de la biodiversidad natural y cultural del municipio, a fin de comprender desde ellas y con ellas el lugar que ha ocupado y puede ocupar la Escuela Normal en el territorio.

Palabras clave: Ruralidades, educación, territorio, Escuelas Normales Superiores

### **Introducción**

Pensar en la historia de las Escuelas Normales Superiores (en adelante ENS) es pensar en la historia de los territorios y su integración a la nación. Fueron creadas hace doscientos años con el propósito de preparar maestros para expandir y afianzar –desde el aula y la enseñanza de las primeras letras– la independencia y los ideales de la nueva república, sobre todo, en zonas rurales (Valencia, 2006; Zuluaga, 1994). De ahí que su función educativa ha estado permeada de agenciamiento territorial. El mismo Ministerio de Educación Nacional (2023) reconoce la vigencia de esta incidencia y su relevancia, en la “tradición histórica y pedagógica [de las ENS], las funciones que les asigna la ley, su presencia en el territorio y, sobre todo, sus potencialidades para actuar en los contextos rurales” (p. 2). Perspectiva que reafirmó el Decreto 1236 de 2020, el cual regula el funcionamiento de las ENS, donde se les conmina a innovar en sus prácticas pedagógicas para: “contribuir al desarrollo regional y nacional desde los avances del conocimiento y las formas de prestación del servicio educativo, principalmente en las zonas rurales y rurales dispersas”.

1. Esta presentación está vinculada a la propuesta en ejecución: “Sistematización de experiencias y semilleros de investigación: fortalecimiento de procesos de investigación formativa y formación investigativa en la Escuela Normal Superior

Los Andes, La Vega – Cauca”. Iniciativa en alianza con la Asociación de Juntas de Acción Comunal del municipio de La Vega y el Centro de Innovación y Apropriación Social de la Caficultura - CICAIFICULTURA, de la Universidad del Cauca; financiada por el Ministerio de Educación Nacional, Fondo 1400 - Convocatoria para la selección de proyectos liderados por Escuelas Normales Superiores con propuestas pedagógicas vinculadas a los territorios rurales. El equipo coordinador de la propuesta está conformado por el rector Alexander Florez Coaji; la coordinadora Claudia Lorena Rivera y los docentes Yoli Marcela Hernández Pino y José Fernando Carvajal Burbano; además de Héctor Cortéz y Elizabeth Guzmán de ASOCOMUNAL y la docente Olga Lucía Cadena Durán de CICAIFICULTURA.

2. Docente de la Escuela Normal Superior Los Andes y estudiante del Doctorado en Ciencias de la Educación – Rudecolombia, Universidad del Cauca.

Esta visión de las ENS responde a una comprensión de lo rural desde la diversidad, un enfoque territorial y de derechos humanos y un reconocimiento de la co-dependencia con lo urbano para un proyecto de nación (Gárgano, 2020; MEN, 2018; PNUD, 2011). Sin embargo, sigue presente la idea de llegar a los territorios mayoritariamente rurales para dejar una capacidad instalada a través de las ENS y los maestros que en estas instituciones se forman. Mirada afuera-adentro que persiste y sitúa en un segundo orden los conocimientos territoriales y las dinámicas de las ENS en ellos, así como lo que estos tienen por aportar y decir sobre sí mismos; sin desconocer las condiciones favorables que genera la atención a contextos invisibilizados históricamente.

Ahora bien, mirar este panorama desde las mismas ENS y los territorios hace que cobre vida y singularidad, porque es latente cómo se nutren mutuamente: se nutre la formación de quien se hace maestro recorriendo, conociendo y enseñando en el territorio y desde sus diversidades; y se nutre el territorio al con-formarse también desde estos relacionamientos pedagógicos que le oxigenan. Esta reflexión llevó a la ENS Los Andes a pensar esta relación como encuentro de prácticas sociales de mutua injerencia formativa, donde se evidencia que más allá de estar en un mismo territorio se comparte un territorio educativo; lugar de inter-acciones que forman y con-forman sentidos de acción común desde procesos educativos que responden a las realidades y necesidades del contexto.

A partir de ello se gestó el interés por iniciar un proceso de sistematización de experiencias escolares y no escolares vinculadas al sentido de pertenencia y la pervivencia de la biodiversidad natural y cultural del municipio de La Vega, como ejercicio colectivo y participativo, a fin de dinamizar la apropiación social de los saberes pedagógicos allí presentes y posibilitar la comprensión y fortalecimiento del lugar de la ENS Los Andes en el territorio. La pregunta detrás de ello es saber qué podemos aprender de estas experiencias, como escenarios de reflexión y articulación pedagógica en torno a una formación docente pertinente en y para lo rural. El proceso inició formalmente en el mes de mayo del año 2024. La proyección es constituir una red de experiencias educativas, a manera de Aulas Vivas Itinerantes; lugares a donde ir no solo como desplazamiento físico sino también epistémico, en tanto es dislocar el aula como único lugar de pensamiento-acción para re-crearla desde el caminar no hacia sino con las experiencias mismas (Muñoz y Sicard, 2021).

Metodología

Se plantea la sistematización de experiencias desde dos líneas de acción centrales: 1) Identificación de los procesos de investigación educativa de maestros, en servicio y en formación, de la ENS Los Andes, y líneas de interés común para revitalizar los semilleros de investigación como punto de interacción con otros agentes educativos. 2) Fortalecer la articulación entre experiencias educativas escolares y no escolares vinculadas a la biodiversidad natural y cultural del municipio, desde un proceso de sistematización de experiencias que de soporte a la conformación de una red en torno a Aulas Vivas Itinerantes.

Figura 1. Esquema metodológico



Fuente: Elaboración propia

Es una sistematización como ejercicio colectivo y participativo de reflexión desde la ENS y de la mano de otros agentes educativos, que puede incidir en el empoderamiento y transformación de las propias prácticas de formación docente.

### **Resultados Obtenidos y Esperados**

Al momento, se han articulado cuatro instituciones educativas que tienen iniciativas asociadas con conocer, dar a conocer y proteger el territorio: I.E. Nuestra Señora de La Candelaria - Pancitará, I.E. Agropecuaria Santa Rita, I.E. Francisco Javier de San Miguel, Centro Educativo Yachay Churikuna. Asimismo, cinco experiencias no escolares: Escuela de teatro Identidad Campesina; Proceso Campesino y Popular de La Vega; Escuela campesina Amolando Sabiduría; Médicos tradicionales del pueblo Yanakuna; y el periódico El Esfuerzo, como proyecto editorial insigne del municipio (1960 – 2023). Ya se inició el proceso de interacción a través de reuniones y talleres sobre sistematización de experiencias y sobre registro, producción y circulación de contenidos para favorecer la apropiación social de conocimientos.

Los resultados se publicarán en los sitios:

- YouTube: <https://www.youtube.com/@IENSLosAndes>
- Calameo: <https://www.calameo.com/accounts/7875501>

Adicionalmente, se proyectó con el Comité Interinstitucional de Escuelas Normales Superiores del Cauca y Popayán, constituir una red entre docentes y maestros en formación para fortalecer la investigación y producción académica en relación con los saberes y tradición pedagógica de las Escuelas Normales en vínculo con el territorio. Esto junto a la Universidad del Cauca, en el marco del convenio que se tiene con esta institución de educación superior.

Se espera que la interacción y diálogo entre las diferentes experiencias educativas contribuya a comprender el lugar histórico de la Escuela Normal en el territorio, a fin de responder, con mayor pertinencia, a la formación como maestros en ellas.

### **Conclusiones iniciales**

Desde las ENS es natural asociar formarse como maestro con recorrer y hacer parte del territorio. Se aprende el hacer del maestro en la práctica, es decir, en la relación

pedagógica, pero también de manera situada. El territorio irriga, oxigena y da vida a la formación que experimenta el estudiante-maestro, a la vez que el territorio se irriga, oxigena y cobra vida desde el hacer de ese estudiante-maestro y de la ENS a la que pertenece. Perspectiva más latente en contextos mayoritariamente rurales, por la menor presencia de agentes sociales que dinamicen la vida cotidiana de las comunidades y viceversa.

## Referencias

Gárgano, C. (2020). ¿Para qué y para quiénes se organizan las agendas de investigación rural? Producción de conocimientos y semillas (o apuntes en favor de una teoría crítica de la ciencia). En L. Chavero (Ed.), *Retos latinoamericanos en la lucha por los comunes: Historias a compartir* (pp. 37–60). CLACSO.

Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural: Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2020). *Decreto 1236 de 2020: 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*.

Ministerio de Educación Nacional. (2023). *Documento convocatoria Fondo 1400: Convocatoria para la selección de proyectos liderados por Escuelas Normales Superiores con propuestas pedagógicas vinculadas a territorios rurales*.

Muñoz, G., & Sicard, A. (2021). El aula viva: Un ambiente de diálogo intercultural desde los saberes ancestrales con la universidad pública colombiana en el siglo XXI. Relatos entramados por múltiples territorios de sabiduría. En F. Acosta & M. Bustamante (Comps.), *Memorias del Simposio Internacional “Educación y saberes ancestrales, un camino de diálogo epistémico”* (Colección Memorias). Universidad Nacional de Educación del Ecuador.

PNUD Colombia. (2011). *Colombia rural: Razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano 2011*. INDH PNUD.

Valencia Calvo, C. (2006). *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: Primera mitad del siglo XX*. RUDECOLOMBIA, Editorial Universidad de Caldas.

Zuluaga, O. (1994). Las escuelas normales en Colombia (durante las reformas de Francisco de Paula Santander y Mariano Ospina Rodríguez). *Revista Educación y Pedagogía*, (12–13), Historia del Saber Pedagógico.

## **Educación Ambiental Intercultural Frente Al Cambio Climático: Praxis De Profesores En El Municipio De Inzá Cauca.**

*Teresita de Jesús Medina Bolaños*

### **Resumen**

La presente propuesta de investigación doctoral se realizará en Inzá Cauca y enfatiza en que, en esta región, se hace necesario que las escuelas “mayoritarias” y las comunidades tejan relaciones dialógicas para desarrollar procesos contextualizados de educación ambiental intercultural. Además, plantea que, existe un vacío en las Ciencias Sociales con relación a la educación que se brinda a comunidades pluriétnicas y multiculturales que conviven en un mismo territorio e invita a reflexionar desde la enseñanza de las ciencias, en que la educación ambiental puede conectar a la escuela con las comunidades para trenzar relaciones innovadoras que transformen la praxis docente frente al cambio climático. Desde el paradigma crítico, abordará el problema de investigación a partir de tres grupos de discusión, complementados con entrevistas semiestructuradas y a profundidad, observación participante, estudios de caso y análisis documental para responder ¿Qué relaciones se pueden entretejer entre la escuela y las comunidades étnica y culturalmente diversas para transformar las praxis de profesores de Inzá Cauca frente al cambio climático? Para ello proponer trenzar relaciones innovadoras que transformen la praxis docente frente al cambio climático, mediante el diálogo con las comunidades étnicas y culturales a fin de tejer una educación ambiental intercultural relevante y pertinente para el municipio de Inzá Cauca. Se aspira con esta investigación a tejer una propuesta de educación ambiental intercultural frente al cambio climático relevante y pertinente para regiones pluriétnicas y multiculturales que contribuya a la convivencia armónica a partir del reconocimiento en igualdad de condiciones de diversas comunidades que habitan el territorio.

Palabras Claves: Educación ambiental intercultural; cambio climático.

### **Introducción.**

Colombia es un país pluriétnico, multicultural y biodiverso, un ejemplo de ello es el municipio de Inzá Cauca donde se combinan lo natural y cultural con particularidades sociales que evidencian potencialidades, así como también problemáticas complejas y



tensiones entre pobladores que afectan dinámicas escolares, como el conflicto entre indígenas y campesinos en San Andrés de Pisimbalá, Inzá por la administración de la educación (Nieto y Valencia, 2019:6)

Una posible causa de lo anterior es que, en las aulas de clase, no se reconocen en igualdad de condiciones a las poblaciones presentes (Arias, 2014:59), así como tampoco los saberes diversos que existen, ni se promueve el diálogo intercultural o la educación inclusiva. En consecuencia, esta propuesta de investigación plantea que en Inzá Cauca hace falta que las escuelas “mayoritarias” que atienden población étnica y culturalmente diversa y las comunidades, tejan relaciones dialógicas para que, en medio de la diferencia, se desarrollen procesos contextualizados de educación intercultural en los que participen con sus saberes propios, las diversas comunidades que habitan el territorio.

De igual manera, el rastreo bibliográfico en diferentes bases de datos y el análisis de investigaciones internacionales, nacionales, departamentales y regionales, especialmente de trabajos de grado de maestría y tesis doctorales, evidencia que en más lugares de Colombia y del mundo existen conflictos interétnicos e interculturales, al igual que problemas socioambientales. Lo anterior permite afirmar que, en el campo de las Ciencias Sociales, existe un vacío con relación a la educación que se brinda a comunidades pluriétnicas y multiculturales que conviven en un mismo territorio e invita a reflexionar desde la enseñanza de las ciencias, en que la educación ambiental puede ser el puente que conecte a la escuela con las comunidades para trenzar relaciones innovadoras que transformen la praxis docente frente al cambio climático, mediante el diálogo con las comunidades étnicas y culturales a fin de tejer una educación ambiental intercultural relevante y pertinente para el municipio de Inzá Cauca.

Así mismo, el estado del arte permitió rastrear investigaciones relacionadas con conceptos clave como interculturalidad crítica, educación intercultural, enseñanza de las ciencias, educación ambiental, educación ambiental intercultural y, cambio climático en diferentes países, especialmente de América. Entre los hallazgos que pueden nutrir esta propuesta de investigación hay sustentos teóricos y conceptuales que es necesario comprender, siempre teniendo presente el planteamiento de Cordero acerca de que “los conceptos son órganos vivos del tejido social, integrados en prácticas cotidianas para dar

sentido al mundo” (2021:18), por lo cual no son inmutables, sino que cambian y evolucionan en tanto no existe una sola realidad sino múltiples realidades.

Entre los autores estudiados para interculturalidad crítica están: García Canclini (2004), Tubino (2005), Viaña (2010), Rojas (2011), Albán y Rosero (2016) y Walsh (2017) han sido significativos. Respecto a educación intercultural se han rastreado investigaciones de: Sánchez (2011 y 2014), Armas (2017), Fuentes (2017), Barrios (2019), Fuentes, et.al. (2020) y, Castro (2020). Para la enseñanza de las ciencias han sido relevantes Sanmartí (1994), Jiménez Aleixandre, et. al. (2007), Molina, et. al. (2015), Corchuelo (2016) y, Fernández-Romero, et. al. (2023).

Ahora bien, para comprender el concepto educación ambiental se han estudiado los aportes de Torres (1996), Ramos García, Tenorio y Muñoz (2011), Muñoz y Lozano (2018) y las directrices del Ministerio de Educación y del Ministerio de Ambiente de Colombia al respecto. Para comprender qué es y cómo se desarrolla la Educación ambiental intercultural se han tomado en cuenta los planteamientos de Williamson Castro (2009), García Campos (2013), Corbetta (2021), Perdomo Arias (2020), Verdugo Rubio y Guzmán Juárez (2020), Prieto Cruz (2021), Mendoza Arizal (2021), así como también las tres versiones de la Guía para contextualizar la Educación Ambiental Intercultural que el Ministerio del Ambiente del Perú ha publicado (2013, 2014 y 2016).

Finalmente, los sustentos conceptuales en que se apoya esta propuesta de investigación son: Enseñanza de las ciencias, Cambio climático y, Educación Ambiental Intercultural definida como “un proceso pedagógico orientado a restituir en el humano las relaciones de respeto con la naturaleza basadas en el diálogo de saberes entre la cultura educativa oficial y la comunitaria” (Ministerio del Ambiente del Perú, 2016:17)

### **Camino Metodológico.**

La presente investigación se inscribe en el paradigma crítico y abordará el problema de investigación desde los grupos de discusión, complementados con entrevistas semiestructuradas y a profundidad, observación participante, estudios de caso y análisis documental. Las herramientas e instrumentos para recoger los datos serán, la misma investigadora con observaciones registradas en su diario de campo, cuestionarios, encuestas, grabaciones en audio y video y registros fotográficos, entre otros. Una vez recogidos los

datos y codificados, se propone analizarlos con el software ATLAS.Ti, estudiar cada categoría encontrada, interpretar los hallazgos y discutirlos, contrastar la información obtenida y luego construir el informe final.

La población partícipe estará conformada por 4 docentes del mismo número de comunidades educativas seleccionados así: 2 profesores que trabajen con la Secretaría de Educación del Cauca y 2 profesores que trabajen con el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC; 10 estudiantes de educación Media y 4 lideresas (indígena, afrodescendiente, campesina y mestiza) que vivan en Inzá. Se tendrán en cuenta las consideraciones éticas, así que se firmarán consentimientos informados a la vez que se tendrá presente que no solamente se recogerá información y obtendrán datos de un grupo de personas, sino que se promoverá el diálogo intercultural y las relaciones simétricas entre los distintos portadores de conocimiento.

La investigación se desarrollará en 6 fases que permitan hilar, tejer, desbaratar, volver a tejer y pulir la investigación para que sea relevante y pertinente, ellas son: Fase exploratoria y de diagnóstico, primer acercamiento al objeto de estudio, revisión de literatura y planteamiento de objetivos. Fase de preparación y planificación: se delimita el objeto de estudio y diseño de un plan de acción con base en el diagnóstico, se hacen pruebas piloto. Fase de aplicación de la estrategia: acercamiento a los sujetos que participarán en los grupos de discusión, entrevistas, encuestas... (captación de la muestra), acordar fecha, lugar y duración de sesiones. Hacer conocer y firmar consentimiento a los participantes, registrar datos con las herramientas e instrumentos ya mencionados. Fase de análisis e interpretación de la información: se realizará desde la primera fase para hacer ajustes y posteriormente realizar segmentación temática por unidades de significado o por intervenciones; reducción de información en categorías codificadas para sintetizar datos y convertirlos en abarcables y, revisión del contenido de las categorías para sacar conclusiones relevantes de los datos analizados a fin de tejer nuevas relaciones. Fase de validación de la investigación: contrastar la información obtenida para validar la investigación. Fase de redacción del informe de investigación que responda a los objetivos planteados y, refleje la intervención, reflexión y diálogo de todos los participantes (antes de la publicación final, la información se devolverá a los participantes).

## Resultados Esperados

Se espera que esta investigación logre tejer una propuesta de educación ambiental intercultural frente al cambio climático relevante y pertinente para Inzá Cauca ya que entiende y

atiende la realidad compleja que se vivencia en este territorio y promueve una enseñanza situada (Díaz, 2006) para convivir en paz y armónicamente en este municipio. Así mismo que posibilite el debate a nuevas propuestas educativas interculturales para esta región y para otros contextos pluriétnicos y multiculturales de Colombia y el mundo al estudiar al sujeto no solamente como ser biológico, sino también desde algunos elementos sociológicos, epistemológicos, ontológicos, axiológicos y praxeológicos, es decir como parte de un sistema en el cual todos sus componentes se interrelacionan e influyen mutuamente.

## Referencias Bibliográficas.

Albán, A., & Rosero, J. (2016). Colonialidad de la naturaleza: ¿Imposición tecnológica y usurpación epistémica? *Interculturalidad, desarrollo y re-existencia. Nómadas*, (45), Universidad Central.

Arias Gaviria, J. (2014). *Educación rural y saberes campesinos en Tierradentro Cauca: Estudio del proceso organizativo de la Asociación Campesina de Inzá Tierradentro (ACIT), 2004 a 2012* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia]. <http://bdigital.unal.edu.co/46364/1/93295746.2014.pdf>

Armas Martín, L. (2017). *(Re)pensando la educación intercultural desde Ecuador: El camino hacia el diálogo intercultural y el alcance del buen vivir*. Universidad de La Laguna.

Barrios Devia, B. (2019). Educación intercultural: ¿Un espacio de encuentro o un campo de luchas? *Revista nuestraAmérica*, 7(14), 102–127.

Colombia. (2002). *Política nacional de educación ambiental*. Ministerio de Medio Ambiente; Ministerio de Educación Nacional.

Corbetta, S. (2021). Educación ambiental y educación intercultural: Hacia una construcción de puentes desde un pensamiento ambiental y latinoamericano crítico. *Gestión y Ambiente*, 24(supl. 1), 107–130. <https://doi.org/10.15446/ga.v24nsupl1.91903>

Cordero, R. (2021). *La fuerza de los conceptos: Ensayos en teoría crítica e imaginación política*. Ediciones Metales Pesados.

Corchuelo, M. (2016). *Reflexiones para educar en ciencias*. Editorial Universidad del Cauca.

Díaz, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. Capítulo 1. McGraw-Hill.

Fernández-Romero, J., et al. (2023). Relaciones entre sensibilidad intercultural y contexto educativo: Campos temáticos. *Educación y Ciencia*, 27. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2023.27.e16486>

Fuentes Vilugrón, G. (2017). *Métodos educativos mapuches: Retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*.

Fuentes Vilugrón, G., & Arriagada Hernández, M. (2020). La educación intercultural en Chile analizada desde la teoría de la complejidad. <https://www.researchgate.net/publication/347537149>

García Canclini, N. (2004). Diferentes, desiguales o desconectados. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*.

García Campos, H. (2013). *La educación ambiental con enfoque intercultural*. Atisbos Latinoamericanos.

Jiménez Aleixandre, M. P., et al. (2007). *Enseñar ciencias*. Editorial Graó.

Mendoza Arizal, H. (2021). Educación ambiental intercultural: Para el fortalecimiento del modelo curricular propio mediante el diálogo de saberes en el Resguardo Indígena Zenú.

Molina, N., et al. (2015). *Diversidad y diferencia étnica y cultural*. Red CADEP Acacia.

Muñoz Bucheli, F., & Lozano Flórez, D. (2018). Rupturas sociales que generan cambios en las políticas públicas de educación ambiental en Colombia.

Nieto, D., & Valencia, L. (Eds.). (2019). *Conflictos multiculturales y convergencias interculturales: Una mirada al suroccidente colombiano*. Universidad ICESI.

Perdomo Arias, R. (2020). *Prácticas educativas interculturales para la conciencia ambiental en la nueva ruralidad: Estudio de caso en la comunidad educativa del corregimiento La Florida, municipio de Pereira* [Tesis de maestría, Universidad Tecnológica de Pereira].

Perú. Ministerio del Ambiente. (2013). *Guía para contextualizar la educación ambiental intercultural en el ámbito del proyecto "Co-gestión Amazonía Perú"*. Primera edición.

Perú. Ministerio del Ambiente. (2014). *Guía para contextualizar la educación ambiental intercultural: Una propuesta para reservas comunales en el ámbito del proyecto “Co-gestión Amazonía Perú.”* Segunda edición.

Perú. Ministerio del Ambiente. (2016). *Guía para contextualizar la educación ambiental intercultural: Calendario comunal de biodiversidad. Proyecto Co-gestión Amazonía Perú.* Tercera edición.

Prieto Cruz, O. (2021). La educación ambiental intercultural como alternativa para la formación del pensamiento holístico: Un caso de estudio en la Amazonía ecuatoriana. *Revista Andina de Educación*, 4(2), 74–82. <https://doi.org/10.32719/26312816.2021.4.2.9>

Ramos García, C., Tenorio, A., & Muñoz, F. (2011). *Tejiendo cosmologías: Educación ambiental en contextos interculturales.*

Rojas, A. (2011). *Gobernar(se) en nombre de la cultura: Interculturalidad y educación para grupos étnicos en Colombia.*

Sánchez Fontalvo, I. (2011). Enfoques y modelos de educación intercultural. *Praxis*, 7. Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación, Santa Marta, Colombia.

Sánchez Fontalvo, I. (2014). La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 5(2), 355–358. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751549015>

Sanmartí, N. (1994). *Enseñar y aprender ciencias: Algunas reflexiones.*

Torres Carrasco, M. (1996). *La dimensión ambiental: Un reto para la educación de la nueva sociedad.* Serie Documentos Especiales. Ministerio de Educación Nacional.

Tubino, F. (2005). *La praxis de la interculturalidad en los Estados nacionales latinoamericanos.*

Verdugo Rubio, A., & Guzmán Juárez, D. (2020). Educación ambiental intercultural: Una estrategia didáctica para el cuidado del ambiente en el sexto grado de la Unidad Educativa Comunitaria Intercultural Bilingüe “Sisid.”

Viaña, J. (2010). *Construyendo interculturalidad crítica.* Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2017). ¿Interculturalidad y (de)colonialidad? Gritos, grietas y siembras desde Abya Yala. En A. Diniz, D. Pereira, & L. Alves (Coords.), *Poéticas y políticas da linguagem em vias de descolonizacao* (pp. 19–53). Universidad de Integración Latinoamericana.



Williamson Castro, G. (2009). Educación ambiental intercultural: ¿Un nuevo paradigma?  
*Revista Colombiana de Educación*, (56), 132–155.

## **4) EJE TEMÁTICO: FORMACIÓN CIUDADANA, EMOCIONES Y CONSTRUCCIÓN DE PAZ**

### **❖ Mesa a Cargo de Universidad Tecnológica de Pereira – Universidad del Tolima**

Las memorias de la Mesa de Formación Ciudadana, Emociones y Construcción de Paz se agrupan desde dos territorios que han aprendido a mirar de frente su propia fragilidad. Desde las laderas húmedas que rodean a la Universidad Tecnológica de Pereira, donde la neblina baja tan despacio que parece que el paisaje respira, hasta los suelos cálidos del Tolima, donde la vida campesina ha sostenido silencios largos y esperanzas tenaces, estas páginas buscan entender cómo se forma ciudadanía en un país que sigue intentando recomponer su corazón.

La UTP, acompañada por su línea doctoral en Pensamiento Educativo y Comunicación, aporta una mirada que reconoce a las emociones como parte profunda de la vida pública. Allí, la formación ciudadana no nace de normas, sino de la capacidad de nombrar lo que se siente, de escuchar sin interrumpir, de atender las heridas propias y las ajenas. En estas investigaciones late la música suave del paisaje cafetero: un ritmo que invita a observar antes de juzgar y a conversar antes de imponer.

La Universidad del Tolima, desde su línea doctoral en Currículo y Sociedad, ofrece otra tonalidad: la de un territorio que ha visto la violencia de cerca y aun así insiste en la vida. En sus comunidades, la ciudadanía se aprende mediante gestos pequeños: el saludo que permanece, la palabra que acompaña, la esperanza que no cede y la escuela se convierte en un lugar donde cada emoción puede abrir un inicio. En este contexto, educar es un acto profundamente vinculado a la memoria social y al cuidado del otro.

Las investigaciones reunidas transitan entre relatos de aula, historias comunitarias y reflexiones que ocurren en lo cotidiano. Algunas muestran cómo la violencia marca la forma en que nos relacionamos; otras, cómo ciertos maestros logran abrir espacios donde la palabra vuelve a tener sentido. Todas coinciden en algo esencial: no hay formación ciudadana sin

reconocer las emociones que nos sostienen, ni paz posible sin escuchar lo que sienten las comunidades.

Estas memorias se leen como quien observa el paisaje después de la lluvia: con claridad, con recogimiento. La UTP y la Universidad del Tolima ofrecen aquí una mirada que honra la vida diaria, aquella donde la paz no es discurso, sino gesto; donde la ciudadanía se teje entre miradas sencillas; donde la educación se convierte en la tarea de cuidar lo humano.

Que estas páginas acompañen a quienes buscan comprender la formación ciudadana desde la experiencia; que recuerden que la paz se cultiva como la tierra, con tiempo, con paciencia, con esperanza; y que ayuden a entender que, en este país, sentir también es una forma de resistencia.



## **Relación De Emociones Y Hábitos Alimenticios En Estudiantes Universitarios**

*Susuky Mar Aldana*

[susuky@ujed.mx](mailto:susuky@ujed.mx)

María del Carmen Rojas García

[carmen.rojas@ujed.mx](mailto:carmen.rojas@ujed.mx)

Leticia Pesqueira Leal

[leticia.pesqueira@ujed.mx](mailto:leticia.pesqueira@ujed.mx)

José Cirilo Castañeda Delfín

[jcastaneda@ujed.mx](mailto:jcastaneda@ujed.mx).

### **Resumen**

En la presente investigación se identifican las emociones que experimentan con mayor y menor frecuencia los estudiantes y la relación con sus hábitos alimenticios, teniendo como objetivo identificar las emociones que presentan los estudiantes universitarios y su relación con la alimentación. Participaron 526 alumnos universitarios con una edad promedio de 25 años. Se diseñó un instrumento de tipo cualitativo de opción múltiple, con escala tipo Likert. La investigación se desarrolló en siete fases en las que se identificaron las siguientes variables: hábitos alimenticios, sensación que presentan los universitarios al momento de ingerir alimentos, tipo de emoción que presentan antes y después de ingerir alimentos, como influyen las emociones en los estudiantes, la frecuencia del estado de ánimo y frecuencia de los alimentos consumidos durante período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades. Los resultados indican que las emociones que presentan los universitarios están relacionadas con los alimentos que ingieren y son en su mayoría agradables. Se identificó que, en periodo de evaluaciones, entrega de tareas o actividades, el estado de ánimo presentado con mayor frecuencia es estrés, ansiedad, desesperación y preocupación, en tanto que los que se presentan en menor proporción son ternura, asco, repulsión y culpa por lo que se pudo apreciar que la población joven sufre de ansiedad y podría ser que debido a esto consuman un porcentaje mayor de alimentos.

Palabras Claves: Alimentación; emociones; nutrición; estudiantes universitarios.



## **Introducción**

La salud mental abarca una amplia gama de actividades directa o indirectamente relacionadas con el componente de bienestar mental, incluido en la definición de salud que da la OMS (2024): “Un estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solo la ausencia de afecciones o enfermedades”. Las emociones son una serie de reacciones que experimentamos los humanos y algunas especies semejantes a nosotros. Se presentan ante diversas situaciones o personas y orientan nuestro comportamiento. Sentir una emoción hace que reaccionemos de una forma determinada, incluso nos impulsan para alcanzar cierta meta (UNAM, 2019). Según la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2024), aproximadamente el 20% de los adolescentes experimentan trastornos mentales en algún momento de su vida. Estos trastornos pueden incluir depresión, ansiedad, trastornos de conducta, trastornos de alimentación y otros problemas relacionados. Si no se abordan adecuadamente, estos problemas pueden persistir en la edad adulta y tener un impacto negativo en la calidad de vida de los individuos. Los problemas de salud mental pueden afectar las relaciones interpersonales, la capacidad para establecer vínculos saludables y la comunicación efectiva con los demás (SEMS, 2023). Alzahrani et al. (2020), menciona que los hábitos alimenticios se consideran saludables, cuando incluyen la ingesta de alimentos frescos y naturales, como frutas y verduras, alimentos ricos en minerales y vitaminas, con la finalidad de apoyar y mantener la buena salud física y psicológica. Rojas y García (2017), aseguran que la alimentación es una de las necesidades básicas para mantener la vida y que el organismo precisa para el adecuado sostén de sus funciones vitales la ingesta de una determinada cantidad y variedad de nutrientes, que se incorporan a través de la dieta.

De acuerdo a Palomino (2020), hay diferencias en la ingesta de alimentos, relacionado con la intensidad de la emoción, ya que los individuos ingieren más alimentos en presencia de emociones positivas o negativas que frente a emociones neutras, esto estaría explicado porque a mayor intensidad de la emoción experimentada mayor inhibición del control alimentario, lo que además ocurre frecuentemente en personas que están en periodos de restricción alimentaria.

## **Diseño Metodológico**

En la presente investigación participaron 526 estudiantes de primero a octavo semestre de la Universidad Juárez del Estado de Durango (UJED) considerando las diversas facultades con las que cuenta esta casa de estudios, la muestra fue de tipo no probabilística intencional de los cuáles 96 estudiantes son hombres (18.3%) y 430 mujeres (81.7%), con una edad promedio de 25 años. Se diseñó un instrumento de tipo cualitativo en una página web, de opción múltiple, con escala tipo Likert conformado por doce cuestionamientos incluyendo datos generales de los participantes. Cada categoría tenía un espacio en donde los participantes seleccionaron la respuesta más apropiada de acuerdo a su sentir. La investigación se desarrolló en siete fases:

**Fase 1.** El objetivo de la fase 1, fue identificar los hábitos alimenticios que tienen los estudiantes de las diferentes facultades de la universidad Juárez del Estado de Durango, de los cuales 213 (40.4%) personas dijeron que era regular.

**Fase 2.** El objetivo de la fase 2, fue identificar la sensación que presentan los universitarios al momento de ingerir alimentos, tomando en cuenta su estado de ánimo, de los cuales obtuvimos un resultado positivo de 5 (0.9%) personas dijeron bueno.

**Fase 3.** En esta fase se identificó el tipo de emociones que presentan los estudiantes antes de haber ingerido alimentos, donde se observó que la mayor parte de los estudiantes tienen una sensación de disfrute.

**Fase 4.** En esta fase se identificó que tipo de emoción es la que presentan los estudiantes después de haber ingerido alimentos, donde se observó que, al igual que la fase anterior, la mayor parte de los estudiantes tienen una sensación de disfrute.

**Fase 5.** En esta fase se buscó el porcentaje en el que influían las emociones tanto negativas como positivas en los estudiantes de la Universidad Juárez del Estado de Durango, de las cuales 461 personas (87.6%) dijeron que si influía.

**Fase 6.** Durante esta fase se pretendió dar a conocer cuál fue la mayor frecuencia de estado de ánimo en período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades, donde se obtuvieron dos porcentajes altos uno con 55.8% de estrés y otro 55.4% ansiedad.

**Fase 7.** El objetivo de esta fase fue identificar la frecuencia de los alimentos consumidos durante período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades, en la que se encontró que 235 personas (44.6%) algunas veces consumen dulces y 413 (78.5%) siempre consumen agua.



## **Resultados Y Discusión.**

Se aplicó un instrumento a 526 estudiantes de la Universidad Juárez del estado de Durango, donde el rango de edad de los participantes fue de 17 a 35 años, de diversas facultades y carreras profesionales con las que cuenta la casa de estudios, con una población de 81.7% mujeres y 18.3% hombres. De esta población el 96.4% tiene un estado civil soltero, 0.8% casados y 2.9% en unión libre. Respecto a la pregunta de quién dependen económicamente, el 88.8% indicó que depende de sus padres, 8.2% de ellos mismos y el 3% mencionan depender de otras personas. Los resultados de la encuesta señalan que 40.5% universitarios tienen hábitos alimenticios regulares, mientras que el 33.8% señala tener buenos hábitos alimenticios. Así mismo se encontró que 54.6% de los universitarios mencionaron haber presentado estrés sin ingerir alimentos, mientras que 87.6% apuntaron que las emociones pueden regular su alimentación. Los resultados relacionados a la sensación del estado de ánimo de los estudiantes al momento de comer, plasman que 34.2% de los universitarios tienen un mal estado de ánimo comparado con un 1% que mencionó tener muy buen estado. Del total de los estudiantes encuestados, el 12.3% mencionó que presentó un estado de alegría antes de ingerir alimentos y 7.9% plasmó la sensación de felicidad. El 87.6% de los estudiantes indican que las emociones si pueden regular su alimentación y por el contrario el 12.4% restante menciona que sus emociones no pueden regular su alimentación.

En relación al estado de ánimo presentado con mayor frecuencia durante el período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades arrojó que 287 (9,3%) estudiantes presentan un estado de estrés durante este periodo, un estado de ansiedad 9.3%, preocupación 7.9% estudiantes, contrastando con el sentimiento de amor un 2.6% y disfrute 2.3%. Los resultados con respecto a la frecuencia con la que los universitarios consumieron alimentos y bebidas durante el período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades, resultó que 47.5% de las personas entrevistadas nunca consumieron bebidas preparadas y/o alcohólicas, mientras que 72.8% de los estudiantes siempre consumieron agua, alimentos como frutas dulces el 43.9% de la población los consumió algunas veces, frutas ácidas mencionaron 40.3%, pollo un 40.8%, pan dulce 45.4% y 55.7% comida rápida como pizzas y hamburguesas. Peña (2015), menciona que la conducta alimentaria es un constructo multifactorial y la elección de los

alimentos obedece no solo a la satisfacción momentánea de una necesidad fisiológica; ni a la búsqueda intencional del valor nutritivo que aportan los alimentos. Por consiguiente, los resultados del presente estudio muestran evidencia de que las emociones positivas o agradables son un factor que representan y motivan a la conducta alimentaria. Match (2008) postuló un modelo que intenta dar explicación a los factores que contribuyen a los cambios alimentarios que están influenciados por la emoción; los efectos de las emociones se pueden clasificar en: (1) Las emociones que despiertan las características organolépticas de los alimentos y que afectan su elección, es decir alimentos altos en grasas que presentan alta palatabilidad y evocan respuestas positivas que incentivan a su ingestión; lo que no ocurre con alimentos de sabor amargo, que son evolutivamente considerados tóxicos para los seres humanos y de los cuales se disminuye su ingesta (Rosenstein, 1998); (2) Las emociones de muy alta intensidad (estrés muy intenso y drástico) suprimen el comer debido a respuestas fisiológicas que interfieren con la ingestión de alimentos (Greeno, 1994; Robbins, 1980); (3) Las emociones de excitación e intensidad moderada afectan la alimentación dependiendo de cuáles son las motivaciones al momento de comer.

### **Conclusiones**

Con la presente investigación se identificaron los diferentes tipos de alimentos consumidos por estudiantes universitarios, así como las emociones presentadas al momento de ingerir cada alimento en período de evaluaciones, entrega de tareas o actividades. Los resultados obtenidos arrojaron que algunos alimentos consumidos por los estudiantes presentan mayor presencia de grasas y poca proteína en estos, al mismo tiempo, se identificaron las distintas emociones que los universitarios presentan al momento de ingerir alimentos como positivas son: alegría, alivio, disfrute y felicidad., mientras que las negativas que más destacaron fueron: remordimiento, culpa, preocupación y ansiedad. Los resultados que mostraron los materiales de estudio, son que la población joven sufre de ansiedad y podría ser que debido a esto consumen un porcentaje mayor de alimentos. Para identificar los mecanismos que explican los efectos de las emociones en la conducta alimentaria, en este estudio se demostró el control de la elección de alimentos que pueden depender de las emociones. Esto implica que, cuando durante las comidas se evocaban buenos recuerdos, las personas se acercaban más a los alimentos, y experimentaban pensamientos placenteros al ingerirlos. Por ejemplo,

las emociones agradables a menudo surgían en contextos alimentarios, lo que reforzaba la conexión entre las emociones y la alimentación.

### Referencias Bibliográficas

Alzahrani, S. H., Saeedi, A. A., Baamer, M. K., Shalabi, A. F., & Alzahrani, A. M. (2020). Eating habits among medical students at King Abdulaziz University, Jeddah, Saudi Arabia. *International Journal of General Medicine*, 13, 77–88.  
<https://doi.org/10.2147/IJGM.S246296>

Greeno, G., & Wing, R. (1994). Stress-induced eating. *Psychological Bulletin*, 115, 444–464.

Macht, M. (2008). How emotions affect eating: A five-way model. *Appetite*, 50(1), 1–11.  
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0195666307003236>

Organización Mundial de la Salud. (2024). *Página web*. <https://www.who.int/es>

Palomino, A. (2020). Rol de la emoción en la conducta alimentaria. *Revista Chilena de Nutrición*, 47(2), 286–291. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-75182020000200286>

Peña, F. E., & Reidl, M. L. M. (2015). Las emociones y la conducta alimentaria. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2182–2194.\*  
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=358943649006>

Robbins, T., & Fray, P. (1980). Stress-induced eating: Fact, fiction or misunderstanding? *Appetite*, 1, 103–133.

Rojas, A. T., & García, M. M. (2017). Construcción de una escala de alimentación emocional. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación Psicológica*, 3(45), 14.  
<https://www.aidep.org/sites/default/files/2017-10/RIDEP45.3.07.pdf>

Rosenstein, D., & Oster, H. (1998). Differential facial responses to four basic tastes in newborns. *Child Development*, 59, 1555–1568.

Subsecretaría de Educación Media Superior (SEMS), Secretaría de Educación Pública, Coordinación Sectorial de Fortalecimiento Académico. (2023). *Cuidado de la salud mental y emocional*. México. <http://cosdac.sems.gob.mx>

Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). (2019). *Reconoce tus emociones*. <https://ciencia.unam.mx/contenido/infografia/64/reconoce-tus-emociones>

## **Explorando la Co-Construcción de una Pedagogía Comunitaria en Libertad (Sucre)**

*Verónica del Carmen Bossio Blanco*

[v.bossio@utp.edu.co](mailto:v.bossio@utp.edu.co)

### **Resumen**

Este trabajo presenta una propuesta doctoral titulada “Memoria femenina afrodescendiente

y etnoeducación para la paz en Libertad-Sucre: construcción de una pedagogía comunitaria emancipatoria”. Se trata de una investigación cualitativa orientada hacia la co-construcción de una pedagogía comunitaria con enfoque emancipador en Libertad, un corregimiento del municipio de San Onofre (Sucre) gravemente afectado por el conflicto armado colombiano. El objetivo principal es recuperar y visibilizar la memoria femenina afrodescendiente como fundamento educativo para la justicia social y la construcción de paz, articulando principios de justicia epistémica, racial y de género. La propuesta pedagógica integra la transformación social, la resistencia y la participación activa como ejes claves del cambio, enmarcándose en la línea 4.5 de la Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación “Ciencia para la paz y la ciudadanía”(Minciencias, 2023). La investigación adopta un enfoque de Investigación Acción Participativa (IAP), involucrando activamente a las mujeres del territorio mediante talleres formativos, entrevistas y procesos pedagógicos, para la recuperación de saberes. Se espera que los resultados contribuyan a fortalecer la cohesión social y sirvan como insumo para el diseño de políticas públicas educativas con enfoque territorial, étnico y de género. Se concluye evidenciando que la propuesta doctoral ofrecerá aportes clave para reconocer a esta comunidad afectada por la violencia paramilitar. Adicionalmente, la memoria afrodescendiente y los procesos pedagógicos comunitarios servirán de base para futuros planes de desarrollo para implementar políticas públicas eficientes.

Palabras clave: Pedagogía-comunitaria; educación; mujeres-afrocampesinas; San Onofre.

### **Introducción**

La violencia paramilitar ha dejado una profunda huella en muchas comunidades colombianas, entre ellas el corregimiento de Libertad en el municipio de San Onofre, Sucre.

Este contexto de violencia y conflicto armado ha generado múltiples desafíos, especialmente en términos de educación y memoria histórica. El problema de investigación de este estudio se centra en cómo co-construir una pedagogía comunitaria emancipatoria. Al mismo tiempo busca la recuperación y visibilización de la memoria femenina afrodescendiente de la población, como un elemento educativo crucial para fomentar la paz y la justicia social en estas comunidades afectadas. Este enfoque busca no solo educar sobre la historia y las experiencias de estas mujeres, sino también empoderar a la comunidad para construir un futuro más justo y pacífico.

De acuerdo con lo anterior, la presente propuesta se articula con la línea 4.5 de la Política Orientada por Misiones, apunta a contribuir al camino de construcción de paz y comprensión de todas formas de violencia mediante un proceso de co-diseño pedagógico con las mujeres de Libertad (Sucre). Lo anterior adoptando un enfoque etnoeducativo y emancipatorio, a partir de la recuperación y visibilización de la memoria femenina afrodescendiente. En este sentido la educación comunitaria tiene la posibilidad de convertirse en instrumento tanto de liberación como de paz. En cuanto a los antecedentes, es relevante mencionar la creciente atención que ha recibido la memoria histórica y la etnoeducación en contextos de conflicto. Resulta también un vacío de investigación acerca de las actividades pedagógicas relacionadas con la memoria y la comunicación etnogenérica (Calambás, Riccardi, Romero, 2022) que, en el caso específico, apuntan a recolectar y difundir nuevo conocimiento mediante la capacitación y el uso de nuevas tecnologías, aprovechando la evolución y las potencialidades de la web. Estudios previos han resaltado la importancia de la memoria colectiva como un recurso pedagógico para la construcción de paz (Quijano, 2000).

Además, investigaciones en justicia epistémica han destacado cómo la inclusión de voces marginadas, como la de las mujeres afrodescendientes, puede contribuir significativamente a la reconciliación y la cohesión social (Fricker, 2017). Las perspectivas teóricas desde las que se ha estudiado este fenómeno incluyen enfoques de justicia epistémica, racial y de género. La teoría de la justicia epistémica de Fricker (2017) proporciona un marco para entender cómo las estructuras de poder influyen en quién es escuchado y valorado en el ámbito del conocimiento. Por otro lado, la teoría decolonial de

Quijano y otros teóricos ofrece herramientas para analizar cómo las herencias coloniales continúan afectando las dinámicas sociales y educativas en América Latina.

Estas perspectivas teóricas permiten una comprensión profunda de las complejidades del contexto investigado y fundamentan la necesidad de una pedagogía transformadora, liberadora y una educación que empodere a las comunidades como evidencia Freire en “Pedagogía del oprimido”.

### **Metodología**

La recolección de la información se llevará a cabo mediante una cuidadosa revisión de la literatura especializada sobre el tema. Además, se utilizarán diversas técnicas cualitativas, entre las que se destacan: la observación participante, las entrevistas semi-estructuradas, las charlas y los talleres. Estas dos últimas herramientas resultan especialmente significativas, ya que encarnan con mayor fuerza el enfoque de transformación social propio de la Investigación Acción Participativa (IAP), al posibilitar una construcción conjunta del conocimiento con las sujetas participantes.

En este sentido, y como alternativa a los “enfoques investigativos estándares” (Delli Zotti, 2021, p. 113), se busca reducir la distancia entre la investigadora y el contexto de estudio, reconociendo a la comunidad como parte activa del proceso investigativo. A través del diálogo de experiencias se genera así una nueva ecología de saberes (Santos, 2009), que resignifica el acto de investigar como práctica colaborativa y situada.

Siguiendo el enfoque pedagógico de la opresión-liberación-esperanza-autonomía (Freire, 1967; 1970; 1992; 1997), se propondrá una agenda de charlas y talleres orientada a que cada participante desarrolle su propia comprensión del fenómeno estudiado, asumiéndose como portadora de un saber válido y potencialmente emancipador. De este modo, la capacitación comunitaria se configura no sólo como un espacio de reflexión, sino también como un momento transformador que vincula la comprensión del problema con la posibilidad real de afrontarlo colectivamente.

Como señala Ana María Araújo Freire (2006), “no existe paz sin educación para la paz y sus implicaciones en orden de ética con justicia, realización personal y social” (p. 387). Esta aseveración reafirma el compromiso de la investigación con procesos pedagógicos orientados a la dignidad humana, la equidad y la justicia social. La paz, en este



marco, se vincula intrínsecamente a los procesos pedagógicos de transformación social, en los cuales se vuelve posible superar distintas formas de violencia mediante la promoción de la dignidad humana, la equidad y la justicia social.

### Resultados Esperados

Entre los resultados esperados de esta investigación está la co-creación de una pedagogía comunitaria emancipatoria que, basada en la memoria femenina afrodescendiente, fomente el aprendizaje y la educación para la paz en el corregimiento de Libertad. Esta pedagogía busca empoderar a la comunidad a través de la visibilización de sus historias y experiencias, promoviendo la justicia epistémica, racial y de género. Asimismo, otra valiosa aportación de este proyecto doctoral radica en la posibilidad de dar luz, en manera rigurosa, pero a la vez sentipensante, de saberes “otros”, históricamente silenciados por la ideología dominante ligada a la colonialidad del poder y de género (Quijano, 2000, Lugones 2008) y por el conflicto armado interno. Se espera además que esta iniciativa contribuya a la reconciliación y cohesión social en áreas afectadas por la violencia paramilitar, garantizando la sostenibilidad y el impacto a largo plazo de las estrategias educativas implementadas y contribuya en modo significativo a la ciencia.

### Referencias Bibliográficas

Araújo Freire, A. M. (2006). Educación para la paz segundo Paulo Freire. *Educação*, 29(2), 387–393.

Calambas Tunubala, A., Riccardi, D., & Romero Tenorio, J. M. (2021). Comunicación comunitaria y construcción etnogenérica de las indígenas del Cauca (Colombia) frente a los conflictos territoriales. *Diálogo Andino*, 66, 377–387.

Delli Zotti, G. (2021). *Metodi e tecniche della ricerca sociale. Vol. 1, la rilevazione dei dati*. Trieste: Edizioni Università Trieste.

Fals Borda, O., & Rodríguez Brandão, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Río de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1970). *La educación de los adultos como acción cultural: Introducción a su comprensión*. Universidad de Harvard.

Freire, P. (1990). *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós.

Freire, P. (1993). *Pedagogía de la esperanza: Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.

Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Paz y Terra.

Fricker, M. (2017). *Injusticia epistémica*. Herder Editorial.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo (Comp.), *Género y descolonialidad* (pp. 13–42). Buenos Aires: Del Signo.

Minciencias. (2020). *Comunidad la libertad, San Onofre, Sucre. Estrategia de divulgación de la CTel*. Recuperado el 30 de abril de 2023, de [https://www.youtube.com/watch?v=4YfGFL\\_YOxw](https://www.youtube.com/watch?v=4YfGFL_YOxw)

Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander (Ed.), *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 1–14). Buenos Aires: CLACSO.

Santos, B. de S. (2009). *Una epistemología del sur: La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Vélez-Galeano, H. (2018). Metodologías críticas e investigación militante con comunidades afrodescendientes. *Bitácora Urbano Territorial*, 28(3), 143–152.

## **Diagnóstico Participativo En La Conformación De Comunidades De Aprendizaje Paidópolis**

*César Augusto Roa <sup>[1]</sup>*

*Ivonne Alejandra Caicedo Ramírez <sup>[2]</sup>*

*Lorenth Geraldine Manrique Caicedo <sup>[3]</sup>*

*Andrea Gynella Rivera Aguirre <sup>[4]</sup>*

### **Resumen**

El presente artículo aborda el proceso de diagnóstico participativo realizado para conformar comunidades de aprendizaje Paidópolis (PACA) cuyo propósito es fortalecer competencias cognitivas, comunicativas y ciudadanas en niñas y niños de primaria de 4 instituciones educativas oficiales del área metropolitana de Bucaramanga y una institución rural de Yondó, Antioquia. Es una investigación cualitativa con enfoque educativo y emplea el método de investigación acción participativa desde una perspectiva sociocrítica y constructivista. La investigación consta de cuatro etapas: reconocimiento, planeación, implementación y evaluación. En la etapa de reconocimiento se lleva a cabo el proceso de diagnóstico donde se recolecta la información por medio de tres instrumentos, el primero la técnica de cartografía social para reconocer los espacios locativos, características y problemáticas de la comunidad escolar; el segundo instrumento es el diagnóstico de competencias específicas cognitivas, socio ciudadanas, comunicativas y científicas que permite identificar el nivel en el que se encuentran los estudiantes en cada una; se finaliza con el instrumento “el círculo de lo quiero y necesito saber y aprender” donde los estudiantes comparten sus intereses, curiosidades y gustos por temas relacionados con las competencias ciudadanas, comunicativas, científicas y folclóricas. El diagnóstico para la conformación de comunidades de aprendizaje Paidópolis posibilita comprender las dinámicas socioescolares desde la voz de cada actor de la CA, al tiempo que los empodera en la búsqueda de soluciones de sus problemáticas y necesidades emergentes; igualmente se favorece la participación y el uso creativo de las fortalezas que poseen como constructores de entornos de convivencia y paz.

Palabras Claves: Diagnóstico Participativo; Comunidades de Aprendizaje; Competencias Socio ciudadanas y emocionales.

## Introducción

Las Comunidades de Aprendizaje nacen de la necesidad de los actores e instituciones educativas de generar cambios significativos en las prácticas pedagógicas que generen transformaciones sociales y educativas en su contexto (Elboj et al., 2000). *Paidópolis: el país y la ciudad de los niños*, propuesta educomunicativa de innovación e investigación de la Escuela de Educación y la Dirección de Comunicaciones de la UIS, inició en el 2004 para dinamizar los procesos de aprendizaje a través del lenguaje radial y favorecer el desarrollo de competencias y habilidades en estudiantes de básica primaria, padres de familia y maestros.

A partir de la necesidad de integrar a las comunidades educativas en el aprovechamiento pedagógico de Paidópolis, surge la propuesta de constituir comunidades de aprendizaje con el objetivo de fortalecer el desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y ciudadanas en niñas y niños de 5 instituciones educativas oficiales del área metropolitana de Bucaramanga y Yondó, Antioquia. La(s) comunidad(es) de aprendizaje Paidópolis buscan articular la Escuela y sus actores educativos para que promuevan escenarios de educación integral, inclusiva y significativa, de interacción y fortalecimiento de las relaciones de sus integrantes y de su entorno. Vaillant (2019) afirma, que la integración de los actores educativos en comunidad de aprendizaje contribuye al desarrollo de competencias claves para la vida en sociedad y la construcción de paz.

## Diseño Metodológico

Este estudio de investigación cualitativa e Investigación Acción Participativa (IAP), posibilita el abordaje de realidades educativas, su comprensión y transformación desde una perspectiva socioconstructivista y sociocrítica del fenómeno (Colmenares y Piñero, 2008). Acorde con los aportes de McKernan (1999). Se estructura en cuatro etapas, con sus procesos y tareas específicas.

Etapas I: *Reconocimiento*: en un primer momento se identifican las problemáticas en las Instituciones Educativas (IE) a través del diseño, aplicación y análisis del Diagnóstico Participativo; se busca reconocer las necesidades socio-contextuales y formativas de cada IE que motiva la conformación de una Comunidad de Aprendizaje (CA). Se utiliza la técnica de

Cartografía socio-pedagógica y el recurso *Panel de Abejas*; se emplean instrumentos de recolección de información como diarios de campo, informes, registros audiovisuales y mapas diseñados por integrantes de la CA.

En un segundo momento se implementa el *diagnóstico de competencias específicas* cognitivas, ciudadanas, comunicativas y científicas, sustentadas en los lineamientos ministeriales, con el fin de identificar necesidades susceptibles de formación, que se complementa con los temas de interés de los estudiantes *círculo de lo que quiero y deseo saber*.

Se analiza la información recolectada, a partir de la adaptación de Rodríguez *et al.*, (1996) que incluye reducción, disposición y transformación de los datos, obtención de resultados y verificación de las conclusiones; se diseña una rubrica que evalúa las competencias indagadas.

Etapas II. *Planeación*: se formula el plan de acción, estrategias y actividades a implementar según resultados del diagnóstico. Etapa III. *Implementación de talleres*. Etapa IV. *Evaluación y sostenibilidad de la propuesta*.

## Resultados Y Discusión

La cartografía Institucional permitió conocer las concepciones de los actores sobre el territorio y los afectos que desarrollan y dotan de sentido y significado los lugares (Roldán et al., 2022). Los espacios más significativos para la CA son las aulas de clase y las canchas como escenarios cercanos al aprendizaje y la diversión. Las CA que logran identificar la totalidad de los actores son las sedes más pequeñas de la I.E; entre las personas que más se destacan se encuentran los maestros, personal de cafetería, celadores y pares escolares.

Las problemáticas sociales de cada I.E varían según su realidad socio-contextual; se comparten problemáticas relacionadas con la convivencia escolar, movilidad y seguridad escolar. Según Cano, (2016) en los contextos educativos los conflictos se deben visualizar como algo inherente al desarrollo social y a su vez comprenderse como una posibilidad para potenciar la sana convivencia. Es necesario que exista un trabajo colaborativo entre la familia y la escuela donde prime la participación de forma constructiva, eficiente y eficaz, con el fin de generar mejoras en la convivencia, rendimiento académico y otros aspectos de la vida escolar (Bonell, 2021).

A partir del instrumento diagnóstico *circulo de lo que quiero saber y aprender*. Se destacan las competencias socio ciudadanas, comprendidas desde Caballo (2005) como un conjunto de conductas que permiten al sujeto desarrollarse en un contexto individual o interpersonal. En consonancia, se encontró que los intereses de los estudiantes se centran en aprender a convivir con los demás y tener buenas relaciones interpersonales para establecer lazos de amistad “cómo hacer amigos y cómo divertirse”, “aprender a convivir con mis compañeros, papás, abuelas”; en el manejo y control de emociones, según expresiones como: “no gritarle a los demás”, “aprender de mis amigos para no insultarlos”.

La educación socioemocional tiene un papel fundamental en la formación estudiantil porque promueve el bienestar emocional, las habilidades interpersonales y la convivencia pacífica. Según Álvarez (2020), “la educación socioemocional como proceso formativo se centra en el desarrollo de habilidades para reconocer y manejar las emociones propias y de los demás; se trata de una innovación educativa que responde a las necesidades sociales no suficientemente atendidas por la educación formal” (p. 398).

En referencia a la comunicación asertiva se encuentran relatos como: *“yo quiero aprender a escuchar porque yo hablo muchísimo y quiero ser más callada”*, *“quiero escuchar a los demás sean profesores, familia, etc.”* Según Urrutia y Serna (2023), la comunicación asertiva promueve la interacción sana, respeto, difusión y obtención de aprendizajes mediante una formación integral. Es evidente que el desarrollo de estas habilidades a partir de la creación de comunidades de aprendizaje permite mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y favorecer la convivencia escolar.

## Conclusiones

El diagnóstico para la conformación de comunidades de aprendizaje Paidópolis posibilita la participación de los actores de la CA desde un rol activo-contextualizado, para comprender las dinámicas socioescolares significativas y las problemáticas que los afectan en su entorno y a su vez los reta a su mejora. Se evidencia en el diagnóstico de competencias y en los intereses de los estudiantes además de querer aprender, la necesidad de gestionar sus emociones y comunicarse asertivamente con sus compañeros, maestros y familiares como sujetos comprometidos en la construcción de paz y convivencia socioescolar.



### Referencias Bibliográfica

- Álvarez Bolaños, E. (2020). Educación socioemocional. *Controversias y Concurrencias Latinoamericanas*, 11(20), 388–408.
- Bonell Ferro, G. E. (2021). *Participación y corresponsabilidad familiar en la institución educativa Nuevo Colegio del Prado*.
- Caballo, V. (2005). *Manual de evaluación y entrenamiento de las habilidades sociales* (6.<sup>a</sup> ed.). Madrid: Siglo XXI.
- Elboj, C., Valls, R., & Fort, M. (2000). Comunidades de aprendizaje: Una práctica educativa para la sociedad de la información. *Culture and Education*, 12(1–2), 129–141.
- Roldán, R. J., Rivera, C. P. P., & Quiroz, N. P. (2022). Actores educativos y territorios. *Revista Digital Educación y Territorios*, 1(2), 1–16.\*
- Urrutia Mosquera, G., & Serna Valoyes, J. (2023). *Fortalecimiento de la comunicación asertiva a través de la lúdica en los estudiantes del grado octavo de la Institución Santa Margarita*.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87–106.

## **Educación inicial para paz: El discurso inspirado en la Pedagogía Waldorf de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia en la ciudad de Popayán**

*Robert Fabián Martínez García*

[rmartinez@unicauca.edu.co](mailto:rmartinez@unicauca.edu.co)

### **Resumen**

El propósito del presente escrito es presentar los resultados parciales de una investigación académica a nivel de doctorado que busca describir las características del discurso inspirado en la Pedagogía Waldorf de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia en la ciudad de Popayán para, después de interpretar sus características, comprender su posible incidencia en una educación inicial para la paz. Apoyado en la sociolingüística, en la antropología cultural, es un trabajo académico en diálogo con las *epistemologías del sur*, que pretende aportar a la superación de la violencia patriarcal, machista, de nueva colonialidad, predominante desde la primera infancia en las instituciones educativas tradicionales de nuestra cultura occidental. En principio se ha observado que, aun cuando la Pedagogía Waldorf (PW) proviene de la Europa post primera guerra mundial, atrae a quienes deciden educar a sus niños por su enfoque centrado en la esencia del ser humano, reconociendo sus temperamentos y ciclos vitales, compartiendo en comunidad más allá de relacionarse en entorno a una institución educativa. Es una propuesta soportada en la etnografía y el análisis crítico del discurso, que reconoce en los planteamientos del “discurso pedagógico” elementos clave para comprender esas prácticas culturales y simbólicas que se deben transformar para la construcción de una cultura de paz con la construcción de la confianza y el fortalecimiento de la autonomía desde la primera infancia.

Palabras clave: Educación inicial; paz; discurso; adultos cuidadores; Pedagogía Waldorf.

### **Introducción:**

En Colombia los múltiples hechos de violencia armada se desarrollan en torno al control territorial y la disputa por áreas geográficamente estratégicas, una dinámica que en departamentos como el Cauca se exacerba con múltiples manifestaciones de violencia relacionadas con fenómenos sociales más antiguos que radican principalmente en la tenencia

de la tierra, soportando un conflicto armado interno de larga duración degradado en múltiples formas de proceder armado que han marcado la vida de su población, incrementando una especie de “malestar generalizado” y “desesperanza aprendida” (Quijano, 2002, p. 7). Para el caso particular de la presente investigación, en la ciudad de Popayán como capital del Cauca, se suma un conflicto social por el choque entre: su característica de ciudad “identitaria”, asociada a una tradición de élite ilustrada (Buendía, 2015), con un crecimiento descontrolado en su ordenamiento territorial congruente con el alto número de personas en situación de desplazamiento o que vivieron el desplazamiento forzado, entre otras problemáticas sociales promotoras de manifestaciones de violencia (Martínez, 2019), para un contexto donde el temor y la frustración deterioran el tejido social, reproduciendo el imaginario de la necesidad de acudir a la violencia para garantizar la “seguridad” y los niños crecen entre conductas agresivas, que con el tiempo tienden a adoptar. “La Educación para la paz ha desvelado cómo en la mayoría de las ocasiones las semillas de la violencia (Rojas Marcos, 1995) se siembran en los primeros años de vida, se desarrollan durante la infancia y dan su fruto en la adolescencia, todo ellos rodeado de los aspectos inhumanos del entorno y las condiciones sociales” (Jiménez-Bautista (2012, p. 17-18).

Por lo anterior, la investigación se propone interpretar el discurso inspirado en la Pedagogía Waldorf de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia, para comprender su posible incidencia en una educación inicial para la paz en la ciudad de Popayán.

Interpretar implica pensar la lógica detrás del discurso, implica meterse en la red de significados de los otros, además hay que interpretar en contexto, implica pensar las relaciones sociales, los fundamentos filosóficos y morales del discurso. Se interpreta cuando se examina en detalle cada momento de los actos del habla, considerando por separado dichos procesos, para conocer sus características o cualidades, su estado, y extraer conclusiones, como una labor de análisis que no pretende darle un significado a los planteamientos de los otros por parte del investigador como un actante activo, por el contrario, después de describirlas se fijan con claridad los significados de las palabras y la naturaleza de las personas y la cosas, y con ello, comprender las características del discurso de los adultos cuidadores que permiten proyectar hacia una educación inicial para la paz como una cuestión de actitud. Comprender permite tener claridad de lo que se dice, percibir lo que sucede o se

hace, descubrir el sentido de las cosas en profundidad, la explicación de un hecho o un propósito, de lo que se expresa; al comprender el discurso se pone en evidencia la forma de pensar, en este caso influenciada por la antroposofía, para orientar los comportamientos que definirán la forma de asumir la vida de niñas y niños y con ello su forma de relacionarse con los otros.

Porque los actos del habla, como “unidad básica de la comunicación” (Searle, 1994, p. 30), construyen la interacción social y el lenguaje es una mediación para motivar a hacer y los menores en primera infancia son personas muy sensibles, por sus edades, para la construcción de su ethos y la formación en valores, entre otras prácticas culturales. Dado que, cuando se realiza un acto comunicativo se construyen relaciones sociales, valores y sentidos de vida, por eso se considera que en la interacción entre niños y adultos cuidadores se pueden construir reglas socio-lingüísticas para la construcción de una cultura de paz.

Porque, la personalidad de todo ser humano se empieza a definir durante los primeros años de vida, incluida su estancia en el vientre materno. Las niñas y niños aprenden por imitación de los comportamientos, en particular de sus adultos cuidadores y su “zona de desarrollo próximo” (Lev Vygotski) y las niñas y niños un poco mayores al menor en primera infancia están moldeando su personalidad, a partir del manejo de situaciones conflictivas tendientes a la violencia, por parte de sus adultos cuidadores significativos, que tienen unas prácticas culturales definidas por el contexto, en el cual, el lenguaje, la lengua y el habla, son un reflejo de las formas de ser y comportarse.

El aporte de la presente investigación está en reconocer las competencias comunicativas presentes en el discurso inspirado en la Pedagogía Waldorf de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia en la ciudad de Popayán, en una estructura social y la manera como se reproduce esa estructura social a partir del discurso.

La educación inicial es ese proceso que posibilita a niñas y niños en primera infancia (entre los cero y los seis años de edad según la normatividad colombiana, de cero a siete años para la PW) la promoción de su desarrollo integral, a partir de la interacción con sus pares y los adultos cuidadores que les acompañan. En los Referentes Técnicos para la Atención Integral a la Primera Infancia del Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN), se reconoce al adulto como aquella persona con la cual niñas y niños establecen un vínculo afectivo significativos, generándoles confianza a partir del respeto. Más allá de cuidado

físico, el adulto, como cuidador, posibilita vínculos seguros de desarrollo afectivo, para una mayor estabilidad emocional y la construcción de un conocimiento, desde una interacción activa. El cuidado de niñas y niños en primera infancia es una corresponsabilidad entre la familia, maestras/os y la comunidad educativa cercana.

Desde Pedagogía Waldorf para el niño en primera infancia todo adulto cuidador significativo puede ser un maestro/a, en particular durante la edad preescolar es el momento de la vida durante el cual predomina el instinto de imitación, pero, no solo de los actos visibles, también de los sentimientos de las personas que tienen niñas y niños de manera continua a su alrededor, mientras tanto con el lenguaje se despierta el pensar, manifestándose la conexión de los menores con las cosas y los seres en su entorno, del cual radican sus sentimientos (Carlgren, 2018).

### Diseño Metodológico

Es un trabajo académico fundamentado en un diálogo epistémico con las *epistemologías del sur* (Walsh, 2013 y 2017), Escobar, A. (2014), (Lander, 2000) (Castro-Gómez & Grosfoguel, (2007), (Mignolo & Gómez, 2015), (Gómez, 2015), “como un modelo de participación incluyente, democrático y empoderador de las comunidades” (Giraldo, 2014, p. 98), que reconoce la verdadera educación desde la “*praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*” (Freire, 1965, p. 7), en diálogo con la *filosofía de la liberación o Filosofía latinoamericana de la liberación*, como movimiento filosófico de principios de los años 70s en la Argentina, que hoy conserva toda su vigencia con intelectuales como Enrique Dussel (2014) y Rodolfo Kusch (2000), como cánones de gran importancia. Para una tesis de doctorado, apoyada en la etnografía, con elementos del Análisis crítico del discurso (en adelante ACD, para revelar mejor aquello respecto a lo cual se está interrogando, en este caso, la capacidad de los adultos cuidadores de educar para la paz), con herramientas como la Observación participante, el Diario de campo y la Entrevista etnográfica en profundidad no dirigida, aplicadas de manera “multisituada”.

### Resultados y Discusión

Una revisión del estado del arte sobre el tema en cuestión refleja que es amplio el número de investigaciones sobre cultura y educación para la paz, con propuestas pensadas

respecto a la manera de intervenir los comportamientos de las personas adultas y sus relaciones entre “iguales”, sin centrar su atención en niñas y niños, y menos en primera infancia. Por lo anterior, desde el presente trabajo se considera que la deuda académica está en interpretar y significar el discurso de quienes ayudan a definir pautas de comportamiento desde la educación inicial, como adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia.

Entrando en materia, en las conversaciones con los adultos cuidadores, familiares de niñas y niños, se pone de manifiesto lo complicado de alcanzar una plena comprensión de la Antroposofía como “ciencia espiritual”, lo cual implica una transformación en la manera de comportarse y relacionarse con los otros, de sentir y asumir la vida, más allá de asumir ciertas prácticas o comportamientos. Sin desconocer los cambios significativos en su forma de pensar antes y después de conocer las instituciones educativas y la pedagogía que las inspira. Las predisposiciones relacionadas con la historia de vida, antecedentes familiares y personales, pueden ser la principal limitación para lograr superar el discurso pedagógico dominante, por el posible temor a no estar haciendo bien las cosas o por el rechazo generado al mismo tiempo que pueden incidir en una doble contradicción. Desde el imaginario de estar confrontando un sistema educativo, en la práctica se puede estar reproduciendo, al asumir posturas dogmáticas.

Sin embargo, como uno de los aciertos más relevantes identificados en la observación participante en charlas, Escuelas de padres, reuniones, conversaciones, cuestionarios y entrevistas a los adultos cuidadores está la noción de la Pedagogía Waldorf como una educación hacia la libertad, no en libertinaje, si en autonomía y construcción de su confianza, para forjar su propio carácter. Que se fundamenta en los temperamentos y los ciclos vitales para acompañar a niñas y niños a encontrar su esencia y fortalecer su ser, a diferencia de la educación tradicional que, como lo expresan Bernstein & Díaz (1985) citando a Foucault “la principal función de la disciplina es entrenar individuos, hacer “individuos”; éstos son el objeto de su poder a los cuales se aplican modalidades coercitivas específicas.” (p.6) donde predominan intereses particulares más que comunitarios.

Lo importante es reconocer que el lenguaje de los niños crece con ellos y a los dos años ya están dominando el sistema lingüístico de los adultos, con lo que eso pueda significar para la construcción de una cultura de paz o de violencia. “Un niño crea, primero su lengua



infantil, luego su lengua materna, en interacción”, por eso, el lenguaje es producto del proceso social y los niños forman su propia imagen de la realidad (p. 9).

En general, se observa que las personas no tienen comportamientos que pueden reproducir prácticas de violencia cultural y/o simbólica o estructural porque sean malas, sus prácticas se definen a partir de una cultura hegemónica que se ha centrado en el patriarcado y el machismo, de las tradiciones, por eso, la invitación es a reconocer, desde la ética, las condiciones y necesidades humanas, del afecto (Leonardo Boff, 2004), y los factores condicionantes de la violencia y aportar para superarlos (Jiménez-Bautista, 2012), haciendo énfasis en que el discurso de adultos cuidadores de niñas y niños en primera infancia se transmite y reproduce prácticas en niñas y niños a partir de su ejemplo, y vemos cómo éste puede ser enfocado hacia una educación inicial para la paz.

### **Conclusiones:**

La construcción de una cultura de la paz es un proceso de transformación cultural que debe empezar desde la primera infancia, porque en los primeros años de vida se define la personalidad, las actitudes que fortalecen aptitudes en los seres humanos, pero quienes educan como adultos cuidadores lo hacen principalmente con sus actos, con sus actitudes y comportamientos, más allá de sus palabras, y ese es el verdadero discurso que se debe analizar y mejorar. Por lo anterior, es necesario pensar en incidir en el discurso de los adultos cuidadores, como práctica, y la propuesta es una educación inicial desde la esencia del ser, reconociendo los temperamentos de cada ser y sus ciclos vitales (Carlgren, 2018).

No basta con asumir un lenguaje verbal o escrito, es imprescindible transformar imaginarios para transmitir un lenguaje corporal y simbólico coherente con una educación inicial para la paz, si para construir una cultura de paz se requiere del desenmascaramiento de los mecanismos de dominación, de la rebelión de quienes se les ha usurpado el derecho a tomar decisiones y la recuperación de la dignidad con procesos de cambio y transformación a nivel personal, social y estructural (Fisas, 1998), no es suficiente con presentarse como decolonial, implica asumir cambios comportamentales significativos que permitan perder el miedo a la diferencia, a la diversidad.

El “discurso pedagógico” sigue siendo un impedimento para lograr transformaciones administrativas y, en particular culturales, en los imaginarios de la comunidad educativa, aun

cuando de manera implícita es entendido y se intenta contrarrestar por parte de las directivas y la mayoría de adultos cuidadores significativos, las prácticas culturales arraigadas y transmitidas de generación en generación, en familias, instituciones educativas y la estructura institucional educativa estatal, impide superar las lógicas del mantenimiento de un statu quo, como se espera, para aportar a la resignificación de quienes sufren las consecuencias de la docilidad ante los poderes colonialistas.

Sin embargo, la observación a maestras Waldorf permite identificar la importancia que le conceden a los temperamentos de niñas y niños en primera infancia, para una educación inicial, temperamentos vistos como fuerzas o energías, desde cuatro “cuerpos” o dimensiones: el físico, vital, astral (sensaciones y emociones, imaginación y estados de ánimo, voluntades y deseos) y el “Yo” espiritual. Lo más importante es que hacen todo lo que está a su alcance para que la vida emocional de niñas y niños en primera infancia se desarrolle en un “ambiente sano”, antes de llevarlos las prácticas educativas conductistas desde la academia tradicional.

La Pedagogía no es para un momento y es todo un estilo de vida que se debe sentir y vivir, en los hogares, con las familias (porque todo adulto cuidador significativo es un/a maestro/a para niñas y niños en primera infancia) y las instituciones educativas, como maestras/os, admitiendo e interiorizando que “el maestro no le puede dar al niño lo que no ha conquistado para él”, por eso la importancia de valorar la biografía humana de niños y adultos, para llegar a un reconocimiento profundo de sí mismos, a una educación inicial en paz y para la paz de niñas y niños en primera infancia, comenzando por una educación inicial en paz y para la paz de sus adultos cuidadores.

### Referencias bibliográficas

Bernstein, B., & Díaz, M. (1985). Hacia una teoría del discurso pedagógico. *Revista Colombiana de Educación*, (15). <https://doi.org/10.17227/01203916.5120>  
Disponible en: <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RCE/issue/view/364>

Boff, L. (2004). *Ética y moral: La búsqueda de los fundamentos*. Editorial Sal Terrae, Polígono de Raos, Maliaño (Cantabria), España.

Carlgren, F. (2018). *La pedagogía Waldorf: Una educación hacia la libertad*. Editorial Rudolf Steiner, Madrid, España.

Fisas, V. (1998a). *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Icaria Antrazyt – UNESCO, Barcelona, España.

Galtung, J. (1999). *Investigaciones teóricas: Sociedad y cultura contemporáneas* (V. Piña, Trad.). Editorial Tecnos, Madrid, España.

Home-Martínez, J., & Rincón-Rojas, S. J. (2017). *Modelo pedagógico Waldorf en Sierra Morena, Ciudad Bolívar: Aportes en las prácticas de cuidado del jardín infantil, que hacen de la corporación un territorio de paz*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Facultad de Educación, Maestría en Educación, Línea Justicia y Convivencia Escolar, Bogotá, D.C.

Jiménez-Bautista, F. (2012). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (58), 13–52. Universidad Autónoma del Estado de México.

Ley 1098 de 2006. Código de la infancia y la adolescencia. *Diario Oficial*, N° 46.446, 8 de noviembre de 2006.

Martínez-García, R. (2019). *Referentes conceptuales y estrategias pedagógicas para una educación inicial para la paz en la ciudad de Popayán*. [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Maestría en Derechos Humanos y Cultura de Paz, Santiago de Cali.

Searle, J. (1994). *Actos de habla: Ensayo de filosofía del lenguaje*. Planeta-Agostini, Madrid, España.

Segato, R. (2018). *Contra-pedagogías de la crueldad I*. Prometeo Libros, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.

Steiner, R. (1991). *La educación del niño desde el punto de vista de la antroposofía: Metodología de la enseñanza y las condiciones vitales de la educación* (Obra original publicada en 1961). Editorial Rudolf Steiner, Madrid, España.

Van Dijk, T. (1980). *Texto y contexto: Semántica y pragmática del discurso*. Editorial Cátedra, Madrid, España.

## La Maleta De Las Emociones, Una Herramienta Pedagógica Para El Desarrollo De Competencias Emocionales

*Gloria Milena Escobar Gutiérrez<sup>1</sup>*

*Fabián Marcelo Mamián Hoyos<sup>2</sup>*

### Resumen

La maleta de las emociones es una construcción colectiva entre estudiantes, familias y docentes, con el objetivo de potenciar las competencias emocionales en el aula. La metodología empleada es la etnografía educativa y se desarrolla a través de la pregunta orientadora "¿Qué hago con mis emociones?", motivada por los comportamientos inadecuados que generan dificultades en la convivencia tanto en el ámbito escolar como familiar. Inicialmente la muestra participante involucra estudiantes de grado de transición y primero, con quienes se realizan las primeras asambleas como un espacio de diálogo y observación participante. Este ejercicio de investigación permitió diseñar un póster y una Maleta de las Emociones, dentro del contexto escolar y familiar.

Palabras Claves: Emociones; Familia; Asamblea; Maleta; Espacio de Diálogo.

### Introducción

En el contexto educativo del Niño Jesús de Praga, se ha observado de manera recurrente que los estudiantes llegan a la institución con habilidades y competencias sociales y emocionales que, a menudo no se manifiestan adecuadamente. Este fenómeno puede atribuirse a una serie de factores complejos, como el desinterés escolar, comportamientos inadecuados y la falta de apoyo familiar. Además, las dificultades para expresar y gestionar las emociones en el aula suelen reflejar problemáticas familiares y sociales, como el maltrato, a delincuencia y la inestabilidad emocional. Estos desafíos exigen una intervención pedagógica que aborde de manera integral las necesidades emocionales de los estudiantes.

La situación es cada vez más compleja por la falta de participación activa de las familias y las limitaciones tecnológicas exacerbadas por la pandemia, lo que ha dificultado el acceso a recursos educativos y el apoyo necesario. En este contexto, se vuelve imperativo desarrollar estrategias efectivas para mejorar inicialmente la conciencia y gestión emocional en los estudiantes, a través de la creación de un material pedagógico adaptado al contexto de la institución como una solución viable para promover el desarrollo de competencias

emocionales desde la Primera Infancia, con el objetivo de fortalecer las habilidades emocionales en el aula.

En cuanto a los antecedentes de este ejercicio de investigación, es relevante considerar los estudios de Bisquerra (2010), quien define la educación emocional como un proceso orientado al desarrollo de competencias emocionales. Según Bisquerra, estas competencias incluyen un conjunto de conocimientos, habilidades, capacidades y actitudes que permiten a las personas desempeñarse de manera efectiva. Bisquerra y Pérez (2007) destacan cinco competencias emocionales clave en su modelo pentagonal: "conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social, y habilidades de vida y bienestar" (p. 61). En consonancia con esta perspectiva, el material didáctico "Universo de emociones" (Bisquerra, 2019) se presenta como una herramienta valiosa para la comprensión y gestión de las emociones.

En este sentido, Bisquerra y Chao (2021) refuerzan la importancia de la educación emocional como un enfoque pedagógico crucial que enfatiza las relaciones humanas, la escucha empática y el propósito colectivo en el aprendizaje. Este enfoque no solo valora el desarrollo personal y la existencia individual, sino que también se centra en los estados emocionales, mentales y existenciales de los estudiantes. Por lo tanto, es fundamental contar con herramientas pedagógicas que se ajusten al contexto real de los estudiantes y sus familias para abordar de manera efectiva los desafíos emocionales que enfrentan.

### **Diseño Metodológico**

La metodología de este estudio se fundamenta en un enfoque cualitativo, siguiendo el marco teórico de Mejía (2013). Este enfoque emplea textos, discursos, dibujos y contextos para comprender y describir fenómenos, permitiendo una visión profunda de la realidad social y emocional en contextos vulnerables, tales como los entornos institucionales, familiares y sociales. La metodología combina una descripción detallada con un registro sistemático y análisis de la realidad social, observando patrones de interacción.

El diseño de investigación se alinea con la etnografía educativa, como proponen Creswell y Poth (2018). Este enfoque se centra en la descripción e interpretación de patrones compartidos y aprendidos, utilizando la observación participante y las asambleas como instrumentos del ejercicio de investigación. En este sentido, la observación participante es

crucial para recolectar información valiosa sobre las emociones y las interacciones entre estudiantes, docentes y familias. En tanto, las asambleas, se utilizan como una estrategia pedagógica para crear espacios de escucha, expresión dentro del aula e ideas para la consecución de los elementos de la maleta de las emociones. Este espacio fomenta un aprendizaje colectivo y un diálogo abierto, facilitando no sólo la expresión emocional, sino también sirviendo como punto de partida para la investigación, al identificar elementos tangibles para gestionar las emociones.

Conforme a lo anterior, los maestros desempeñan un rol fundamental como orientadores y moderadores durante las asambleas, facilitando la reflexión y asegurando que las discusiones sean constructivas y enfocadas. Esto permite una inmersión directa en el entorno educativo, proporcionando datos detallados sobre el desarrollo emocional de los estudiantes.

### **Resultados Y Discusión**

Se estableció la asamblea como una herramienta pedagógica esencial para fomentar el diálogo entre padres de familia y estudiantes, con el propósito de aprender de manera colaborativa sobre la importancia de cultivar y desarrollar competencias emocionales. Según Bisquerra (2010), esto implica adquirir capacidades y habilidades que permitan desempeñarse con eficacia a lo largo de la vida. Esta implementación permitió crear un ambiente participativo donde todos los involucrados pudieron intercambiar experiencias, ideas y estrategias relacionadas con la gestión emocional. La exploración realizada evidenció que la mayoría de los estudiantes, junto con sus familias, carecen de un conocimiento real acerca de la relevancia del desarrollo emocional y las técnicas adecuadas para gestionar las emociones de manera efectiva. A través de las asambleas, se identificó una brecha significativa en el conocimiento de conceptos clave relacionados con la inteligencia emocional, tales como la autoregulación, la empatía y la expresión adecuada de las emociones.

Así mismo, en el contexto de las asambleas, se observó que tanto estudiantes como padres se enfrentan a desafíos para identificar y gestionar sus emociones de forma constructiva. Los padres, en particular, mostraron una falta de familiaridad con métodos y herramientas para apoyar emocionalmente a sus hijos, mientras que los estudiantes a menudo



enfrentan dificultades para expresar sus sentimientos de manera saludable. En respuesta a la necesidad identificada durante el proceso investigativo, se ha desarrollado la *Maleta de las Emociones*, una herramienta pedagógica diseñada para facilitar el desarrollo de competencias emocionales desde la primera infancia. Esta maleta se creó de manera colectiva, involucrando a estudiantes, maestros y familias, la cual contiene diversos elementos que promueven la exploración y gestión de las emociones.

La *Maleta de las Emociones* se ha concebido con el propósito de proporcionar recursos y actividades adaptados a diferentes etapas del desarrollo; inicialmente, su contenido incluye materiales y actividades diseñadas para los primeros años de vida, con elementos recreados por los propios estudiantes para asegurar que sean relevantes y efectivos para su grupo etario (da Silva y Calvo, 2014). A medida que avanzan las etapas de desarrollo, la maleta se encuentra en proceso de adaptación y transformación para abordar las necesidades emocionales de los preadolescentes, adolescentes y jóvenes. Este enfoque evolutivo permite que la herramienta siga siendo útil y pertinente a medida que los estudiantes crecen, ajustando los recursos y estrategias para que se alineen con las experiencias y desafíos emocionales propios de cada etapa de la vida (León, 2020).

Con respecto al proceso de relacionamiento entre lo visual y lo simbólico permitió a los estudiantes participantes expresar sus emociones a través de dibujos, los cuales fueron transformados posteriormente en la gráfica conceptual del proyecto. Un ejemplo notable es el póster de las emociones, que se destacó entre los involucrados como uno de los elementos más significativos a nivel visual. Este póster sintetiza las emociones mediante la integración de la imagen y el texto (Copello, 2004). En este sentido, los docentes y acudientes aprendieron y asumieron la importancia de la puesta en práctica de la regulación emocional.

Se alcanzó una unificación de criterios iconográficos en relación con el análisis de la imagen, siguiendo la metodología propuesta por Panofsky (1983), y en la interpretación de las emociones. Este esfuerzo colectivo permitió consolidar un marco de reconocimiento grupal entre los estudiantes, lo que no solo facilitó la cohesión dentro del proyecto, sino que también estableció las bases para su continuidad en los años escolares siguientes.

La unificación de criterios resulta fundamental para asegurar la coherencia pedagógica y el desarrollo del proyecto a lo largo del tiempo. Esto contribuye a un entendimiento más profundo de la interrelación entre imagen y emoción en el contexto

educativo. Dentro de las dinámicas del proyecto, esta posibilidad abre la puerta para que, a través del arte y el diseño, se explore una nueva perspectiva de la vida cotidiana; las posibilidades interpretativas son tan pertinentes como en la palabra, la fotografía, el gesto, el color o textura, porque pueden evocar una variedad de sentimientos, pensamientos y actitudes (Díaz, 2009).

La información recopilada en este ejercicio investigativo fue sistematizada mediante la editorial escolar “Praga Ediciones”; lo cual garantiza la preservación y difusión del conocimiento adquirido y facilita la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, adaptadas a las necesidades específicas de los estudiantes, promoviendo así un entorno de aprendizaje más inclusivo y enriquecedor. En este contexto, el uso de imágenes facilita la expresión y comunicación de emociones y sentimientos (Giralt y Menéndez, 2022), que emergen de la espontaneidad del momento. El trabajo con el grupo de estudiantes de preescolar permitió desarrollar y adoptar un lenguaje visual para los niños y niñas, lo que posibilitó la creación de un universo propio de dibujos y composiciones realizados durante los encuentros y asambleas. Este material gráfico fue sistematizado para diseñar un póster de las emociones y crear la imagen de los elementos que conforman la “Maleta de las Emociones”.

La *Maleta de las Emociones*, es el resultado de la recolección de la información obtenida en las asambleas, la cual sirvió como material de insumo para la elaboración de material pedagógico. Resultado de ello, es la resignificación de las ocho emociones establecidas en común acuerdo con objetos representativos para los estudiantes, así: luces de colores para la alegría; libreta para la tristeza; agua de la calma para el enojo; gotas para el desagrado; capa para la vergüenza; cobija para el miedo; regalos para la sorpresa (Las palabras bonitas nos hacen felices); abrazos para el agradecimiento (Mono abrasador); vacuna para el amor.

En los encuentros con padres de familia, se pudo establecer que es necesaria la orientación y el acompañamiento pedagógico junto con el apoyo de profesionales del área psicosocial, para aportar a la educación de los niños que se encuentran en la etapa escolar inicial. A la vez, brindan herramientas que aporten a crear ambientes de sana convivencia y resolución de conflictos en la familia.

Se ha logrado un impacto significativo al mejorar la convivencia y los niveles de tolerancia entre los estudiantes y las familias, así mismo se ha logrado crear ambientes propicios para el diálogo respetuoso, fomentando el desarrollo de competencias emocionales, el fortalecimiento de los lazos familiares y el desarrollo de habilidades comunicativas para aprender a gestionar las emociones de manera constructiva y a resolver conflictos de forma pacífica. Actualmente, la *Maleta de las Emociones* se integra dentro del proyecto institucional titulado "Espacio de Diálogo: Familia y Emociones". Este proyecto está dirigido a estudiantes y familias desde el grado transición hasta el grado once, y se encuentra transversalizado en el currículo escolar a través del área de Ética.

### Referencias Bibliográficas

- Bisquerra Alzina, R. (2010). *Psicopedagogía de las emociones*. Editorial Síntesis.
- Bisquerra Alzina, R. (2019). *Universo de emociones: La elaboración de un material didáctico*. Ediciones Universidad San Jorge.
- Bisquerra Alzina, R., & Chao Rebolledo, C. (2021). La educación emocional: De la teoría a la práctica. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 7–8. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.3>
- Bisquerra Alzina, R., & Pérez Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10(1), 61–82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Copello, M. B. (2004). El afiche como paradigma de la comunicación: dialéctica entre imagen y texto en el afiche callejero de propaganda y cultura. *Huellas. Búsquedas en Artes y Diseño*, (4), 112–116. [https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos\\_digitales/75/13Copello.pdf](https://bdigital.uncu.edu.ar/objetos_digitales/75/13Copello.pdf)
- da Silva, R., & Calvo Tuleski, S. (2014). La actividad infantil y el desarrollo emocional en la infancia. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 16(2), 9–30. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80231541002>
- Díaz Martínez, Á. M. (2009). Imagen y pedagogía. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (13), 143–154.
- Gregori-Giralt, E., & Menéndez-Varela, J. L. (2022). La lectura e interpretación de fenómenos artísticos en el desarrollo de la alfabetización visual: Un modelo para los estudios universitarios de arte. *Arte, Individuo y Sociedad*, 34(2), 585–607. <https://doi.org/10.5209/aris.74629>

León de Vitoria, C. (2020). *Secuencias de desarrollo infantil integral* (6.<sup>a</sup> ed.). Universidad Católica Andrés Bello.

Mejía Navarrete, J. (2013). Problemas del conocimiento en ciencias humanas: La cuestión del método y el proyecto de investigación. *Investigación Educativa*, 17(2), 27–47.  
<https://revistasinvestigacion.unmsm.edu.pe/index.php/educa/article/view/8205/71>

Panofsky, E. (1983). *El significado en las artes visuales*. Alianza Editorial.

## **La Observación Empática, Un Acercamiento Al Análisis Microfenomenológico**

*Vernaza-Pinzón, Paola<sup>8</sup>*

### **Resumen**

La fenomenología de la práctica se dirige a las prácticas cotidianas de la vida diaria, Max van Manen, inspiró su fenomenología de la práctica en Langeveld, Hendrick, Vandenberg, Buytendijk, Rümke y Linchoten, cercanos a la pedagogía, la educación, la psicología, la psiquiatría y las Ciencias de la salud, comprendiendo una fenomenología centrada en el hacer en el mundo de la vida (Manen, 2016). La presente propuesta, se enmarca en los avances de mi proyecto de tesis doctoral, en el que una de las herramientas metodológicas utilizadas para la comprensión del fenómeno, fue la observación cercana para identificar los aspectos singulares de la experiencia en diferentes momentos de la vida escolar: el ingreso/salida, el recreo, la clase, la eucaristía, la convivencia, las reuniones de padres y las académicas. Los resultados presentados son el inicio de la comprensión de las vivencias de los otros que se encarnan en mí, para tomar conciencia de lo vivido. No hay conclusiones, dado que la fenomenología es un método para reflexionar y se comprende a partir de una escritura de permanente reflexión, con la que emprendo la fase final de mi camino doctoral.

Palabras Claves: Observación cercana, empatía, fenomenología

### **Introducción.**

La presente propuesta, se enmarca dentro de los avances de mi proyecto de tesis doctoral, específicamente en la observación cercana para poder comprender la experiencia vivida de la discapacidad en un mundo escolar. la observación más que cercana es empática, me permite acercarme al fenómeno mismo; es cuando observo y describo al sujeto en su mundo haciendo una epojé, es decir sin juicios, sin creencias, sin etiquetas, sin categorías, es una contemplación de la experiencia para dirigir la observación tal y como se presenta el fenómeno (Husserl, 2013); es poder observar reflexivamente, al niño, al profesor, al directivo, al psicopedagogo, al personal de apoyo, al padre de familia y a los compañeros de clase en el conjunto del mundo de la vida escolar.

Es por lo que, en esta observación empática, describo cómo es vivida la experiencia del cuerpo con discapacidad, comprendiendo que la discapacidad no habita en el cuerpo etiquetado, sino que habita en las relaciones que se constituyen en el mundo escolar (Dukuen, 2013). Por tanto, tal como lo expresa Van Manen, la observación cercana a la cual he llamado empática, es la mejor manera de entrar en el mundo de la vida de una persona, por ello, es necesario involucrarse en un mundo de relaciones (Manen, 2016 p,363), donde implica empatizar reflexivamente en la situación vivida, la que será revivida por mí, como observadora, al volver a ella y reflexionar sobre el sentido vivido de la experiencia del cuerpo con discapacidad en el mundo escolar.

Por este motivo, la observación de cerca involucra una comprensión empática del investigador, para percibir la realidad tal como se vive, es un aprehender del mundo de la vida tal como aparece, tal como se presenta a nuestros sentidos (Herrera, 2010). Es la experiencia de la vivencia del otro en mí, teniendo presente que el otro, es un yo diferente a mí, pero, cuando observo empáticamente lo que se vive en el mundo escolar que acoge cuerpos con un diagnóstico de discapacidad, etiquetados como niños con necesidades educativas especiales, es que me traslado a la vivencia del otro cuando veo lo que el otro ve, escucho lo que el otro escucha, me muevo como el otro se mueve, percibo lo que el otro siente, desplazo mi cuerpo al lugar del ajeno, adopto su posición, su postura y siento sus sensaciones, no como propias, si no en el modo de la empatía (Stein, 2004).

### **Diseño Metodológico.**

Previo a la observación cercana, se realizaron los procesos administrativos para la firma del convenio específico de cooperación, el cual fue celebrado entre la Universidad del Cauca y la empresa Pia sociedad Salesiana en su sede Institución educativa Don Bosco de la ciudad de Popayán, para la ejecución y desarrollo del trabajo de campo de la propuesta de investigación doctoral; convenio perfeccionado con fecha del 15 de Julio de 2022, acto administrativo que me permitió dar inicio con la observación empática en el mundo escolar.

Para el análisis fenomenológico de la observación empática, se realizó un refinamiento de los datos del diario de campo con la selección del texto para el análisis (epojé-reducción)<sup>9</sup>

---

<sup>9</sup> Textos para el análisis extraídos de las anotaciones de los diarios de campo de la investigadora.



dando respuesta a la pregunta ¿Cómo se comprende la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad desde la empatía en un mundo escolar cuando se hace presente y evidente como realidad educativa?.

Una vez refinados los datos se inició un proceso de re-secuenciación de la descripción en anécdotas vividas, donde mi papel como investigadora cambia de sujeto pasivo a sujeto activo, lo que me llevó a volver al momento vivido, que tal como lo expresa Stern, “con sentimientos y acciones que transcurren en tiempo real, en el mundo real, con personas reales, en un momento de presentidad (presentness)” (Stern, 2017, p xiii), en el ingreso/salida de la institución, desarrollo de clases, descanso-recreo, eucaristía, convivencia escolar, reuniones de padres y reuniones académicas.

Para cada una de las observaciones se realizó un análisis tanto sincrónico como diacrónico, tal como lo propone en su propuesta de análisis micro fenomenológico Petitmengin (Petitmengin, 2006).

### **Resultados Y Discusión (Proyecto En Curso)**

Tanto para los momentos de ingreso/salida de la institución, desarrollo de clases, descanso-recreo, eucaristía, convivencia escolar, reuniones de padres y reuniones académicas, se realizó un proceso de re-secuenciación de la descripción consignada en el diario de campo, para poder identificar las unidades diacrónicas y definir la estructura diacrónica específica de ¿Cómo se comprende la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad desde la empatía en un mundo escolar cuando se hace presente y evidente como realidad educativa?

El análisis sincrónico, permitió definir la estructura que da sentido a las realidades vividas, y a partir de allí de cada momento, es que cobra sentido la diacronía de la experiencia vivida caracterizado en una línea de tiempo en la que se pudieron identificar las variantes e invariantes de la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad en el mundo escolar. La Experiencia diacrónica permite entonces reflexionar sobre el momento del aparecer del niño clasificado/etiquetado e identificado como NEE en el mundo escolar, agrupando grupos de palabras sobre cada momento vivido de la experiencia que se está describiendo. (Ayala-Carabajo, 2017) (Valenzuela-Moguillansky et al., 2014)

En ese sentido, tal como lo propone Ayala y Valenzuela, se han agrupado las respuestas a las preguntas planteadas en la investigación para dar sentido a la comprensión de la vivencia:

Tabla 1. Agrupación de unidades que dan sentido a la comprensión de la vivencia

Malestar	Sensación de incomodidad corporal, cuando aparecen olores, sonidos, instrucciones, explicación no comprendida, amenazas que molestan el estar aquí y ahora
Sonidos	Diferentes tipos de sonidos que aparecen en un entorno escolar (ruidos externos, risas, gritos, murmullo, llanto)
Estados emocionales	En diferentes momentos de la experiencia aparecen interrupciones, conflictos, relajación y sensaciones como respuesta perceptiva
Expresión y creatividad	En diferentes momentos de la experiencia el cuerpo se expresa de diferentes formas que manifiestan su creatividad al comunicarse
Silencio	Es una pausa del momento
Comprensión emocional	En diferentes momentos de la experiencia aparece la capacidad de comprender y empatizar con las emociones de otro que no es como yo
Experiencia sensorial (gustativa)	En diferentes momentos de la experiencia aparecen experiencias sensoriales que involucran el sentido del gusto
Interacciones	En diferentes momentos de la experiencia, los cuerpos se relacionan entre sí, ya sea de manera positiva o negativa a través del cuerpo vital y los objetos



**Imagen 1.** Línea de tiempo sobre los momentos de la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad desde la empatía en un mundo escolar cuando se hace presente y evidente como realidad educativa. (*Construcción propia*)

La línea de tiempo de los momentos de la experiencia vivida del cuerpo con discapacidad desde la empatía en un mundo escolar, se comprende en un inicio, un durante y un final de la actividad, cuando la capacidad de comprender y empatizar con las emociones de un otro que no es como yo, son el eje central de la experiencia, en tanto que el silencio aparece cuando el cuerpo con discapacidad se hace presente en la clase, la convivencia, las reuniones de padres y las reuniones académicas.

En el mundo escolar la experiencia vivida de la discapacidad toma sentido con la pausa de un momento y la incapacidad de comprender y empatizar con un cuerpo que se hace presente y evidente como realidad educativa a quien se le asigna la etiqueta de Necesidad Educativa Especial. En la experiencia educativa comprender y empatizar con las emociones del otro es lo que tiene sentido, la escuela es un mundo compartido que se caracteriza por la co-existencia (Aguirre & Jaramillo, 2008). ¿Qué pasaría si en vez de un silencio, me movilizo a la comprensión emocional de ese yo que no es como yo?

### **Conclusiones (Si Es Proyecto En Curso)**

Me encuentro en la fase final de la tesis doctoral, la observación empática, me permitió vivir las realidades del mundo escolar en los diferentes momentos observados y dejar aparecer las emociones que se hacen evidentes en primera persona con las realidades del mundo de la vida, como por ejemplo en el momento previo al ingreso al mundo escolar: Olores que aparecen y se hacen presentes por las ventas de papas y salchichas frente a la puerta de ingreso de la institución, ruidos de motos, taxis, buses, niños, jóvenes, padres y vendedores ambulantes, toques fuertes en la puerta para atraer la atención y solicitar el ingreso a otros mundos. Cuando ingreso en el mundo, mi estomago se revuelve causando gran malestar por el olor a aceite que se mezcla con las papas y las salchichas, una multitud de personas padres, niños, jóvenes, docentes, esperan impacientes el turno para ingresar, ellos saben que en el momento de paso por el portal, el vigilante los detendrá, mientras otros, quieren seguir sin detenerse en carrera a los salones. Un pastor alemán paraliza mi cuerpo cuando ladra y se abalanza ante mí, debo desviar el camino y seguir a los otros que ríen

conmigo, para reír juntos y quizás movernos, bailar, correr o jugar al fútbol, al básquetbol o al ping-pong antes del sonido del aviso del ingreso al salón de clases, cuando el coordinador entre gritos, música y murmullos da el aviso de ingresar a los salones, no sé si correr, si caminar a mi ritmo, o terminar deslizándome sobre la baldosa que me llevara en un santiamén a la puerta de mi salón; en el salón de clases, me encuentro con más gritos, los del profesor pidiendo silencio, gritos que me producen malestar, gritos que no me dejan pensar causándome un fuerte dolor de cabeza, que hace que mi cuerpo se estremezca por un instante; no hay silencio, pero el profesor va a iniciar la clase entre gritos y murmullos.

No puedo concluir, solo reflexiono sobre las realidades vividas, todas ellas ampliaran mi capacidad de pensar en la comprensión del sistema Mundo (Wallerstein, 2007; citado por Trigo et al., 2013), en el que otro diferente a mí se hace presente.

### Referencias Bibliográficas.

- Aguirre, J., & Jaramillo, L. (2008). Educación y mundo de la vida. *Revista U.D.C.A Actualidad & Divulgación Científica*, 11(2).  
<https://revistas.udca.edu.co/index.php/ruadc/article/view/624/595>
- Ayala-Carabajo, R. (2017). *Retorno a lo esencial: Fenomenología hermenéutica aplicada desde el enfoque de Max Van Manen*. Caligrama.
- Dukuen, J. (2013). Habitualidad y habitus en Husserl y Bourdieu. En *V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XX Jornadas de Investigación. Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*.  
<https://www.aacademica.org/000-054/96>
- Herrera, D. (2010). Husserl y el mundo de la vida. *Anuario Colombiano de Fenomenología*.
- Husserl, E. (2013). *Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica. Libro primero: Introducción general a la fenomenología pura*. Fondo de Cultura Económica.
- Manen, M. van. (2016). *Fenomenología de la práctica: Métodos de donación de sentido en la investigación y la escritura fenomenológica* (J. Aguirre-García & L. Jaramillo-Echeverry, Eds.). Editorial Universidad del Cauca.
- Petitmengin, C. (2006). Describing one's subjective experience in the second person: An interview method for the science of consciousness. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 5(3), 229–269.\*

Stein, E. (2004). *Sobre el problema de la empatía*.

Stern, D. (2017). *El momento presente: En psicoterapia y la vida cotidiana*. Cuatro Vientos.

Trigo, E., Gil da Costa, E., & Pazos, J. (2013). *Procesos creativos en investigación cualitativa I* (1.<sup>a</sup> ed.). Fundación Naturaleza, Planeta y Vida.

Valenzuela-Moguillansky, D., Demšar, E., & Riegler, A. (2014). An introduction to the enactive scientific study of experience. *Constructivist Foundations*, 2, 123–145.

## **La Educación Ambiental Como Cultura De Paz Desde La Practica Empática En La Niñez**

*Gina Paola Villabón Lasso*

### **Resumen**

El rol docente en su función del deber profesional ratifica su práctica pedagógica que se valida a partir de fundamentos y acciones formativas en congruencia con los principios y los fines de la educación, donde lo ambiental es un eje principal en la actualidad. Desde este rol se identifica como problema de investigación la necesidad de diseñar e implementar estrategias pedagógicas que generen hábitos de protección al medio ambiente y sus riquezas naturales desde la cultura empática. El diseño metodológico incluye observación participante, diálogo de presaberes e instrumentos como la cartografía social. Los talleres pedagógicos se estructuran en fases de introducción, desarrollo, diagnóstico, devolución e intervención, facilitando la autorreflexión crítica y evaluación continua. Los participantes de la investigación fueron los estudiantes de primaria de las Instituciones Educativas El Caguán de Neiva y Anacleto García de Tello. Hoy día se encuentra en educación básica secundaria. En esta investigación se ratifica una vez más la escuela como escenario socializador y formalizador, donde los aprendizajes que allí confluyen para la reflexión crítica, empoderan al educando para relacionarse en la colectividad, como un ser humano consiente, empático y crítico social frente a su comunidad.

Palabras clave: Investigación Acción en el Aula; Educación Ambiental; emociones; Cultura de Paz; empatía.

### **Introducción**

Cuidar del medio ambiente, se ha convertido en un llamado a participar y contribuir para hacer de nuestro entorno un ambiente sano y sostenible. A partir de la investigación realizada, se tiene como pregunta/problema ¿cómo diseñar e implementar estrategias pedagógicas que generen hábitos de protección al medio ambiente y sus riquezas naturales desde la cultura empática?; ya que, el ser humano no ha sido empático con el planeta, nuestra casa común y, a través de la educación, podemos contribuir con esta actitud. De esta manera,



los aportes académicos relacionados son la cultura de paz, la empatía, y la educación ambiental, los cuales están directamente conectados con la formación ciudadana y la propuesta de investigación. Por un lado, Loaiza y Zúñiga (2018) proponen identificar la forma como se aborda la cultura de la paz en las instituciones educativas en el país, con el objetivo de conocer qué áreas priorizan su enseñanza. En los resultados obtenidos, resalta que las áreas de ciencias sociales e historia, realizan un acercamiento conceptual a la cultura de la paz, pero no logran proporcionar a la comunidad educativa una verdadera experiencia de aprendizaje (tanto conceptual como práctica) que permita afirmar la cultura de paz.

Por otra parte, Tiria (2015) expone la necesidad de trabajar las emociones como competencia por aprender en el aula, ya que los contextos actuales de los estudiantes los exponen a múltiples situaciones para las cuales requieren habilidades y competencias en el campo emocional, lo cual está muy ligado a la empatía. De esta manera, el concepto de educación emocional se ha venido trabajando cada vez más a medida que avanza la sociedad, ya que el analfabetismo emocional propicia conflictos que son de difícil manejo en todos los ámbitos sociales.

Teniendo en cuenta los anteriores antecedentes, y el enfoque de la presente investigación, la protección de las riquezas naturales es uno de los retos más importantes de los docentes es la educación ambiental. Velásquez (2017), denomina “...la educación ambiental, una reflexión en torno a la relación entre comunidad educativa y medio ambiente, desde los imaginarios colectivos...” ya que “al no existir una educación ambiental adecuada en donde comedidamente se generen estrategias y metodologías que asuman el contexto y donde toda la comunidad educativa trabaje conjuntamente, resulta difícil que pueda existir o generarse una conciencia por lo ambiental” (p. 21).

### **Diseño Metodológico**

La perspectiva metodológica es la investigación/acción participativa en el aula, el cual busca solucionar problemas sociales específicos. El enfoque metodológico se desarrolla desde el enfoque crítico social y a partir de la generación de conocimiento situado; este enfoque “se caracteriza no sólo por el hecho de indagar, obtener datos y comprender la realidad en la que se inserta la investigación, sino por provocar transformaciones sociales, en los contextos en los que se interviene”. (Melero, 2011)

A partir de la observación, los estudiantes examinan e indagan su entorno escolar y comunitario para reconocer las diferentes problemáticas ambientales que están afectando el medio ambiente en los territorios. Los instrumentos utilizados fueron: Ficha de registro de datos, grupos de discusión, la cartografía social, y talleres pedagógicos; las fases de investigación se estructuran a partir de la introducción, desarrollo, diagnóstico, devolución e intervención, facilitando la autorreflexión crítica y evaluación continua. Los participantes de la investigación fueron los estudiantes que cursan cuarto grado de las Instituciones Educativas El Caguán de Neiva y Anacleto García de Tello.

### **Resultados Esperados**

Se presentan los hallazgos de cinco talleres realizados con los estudiantes del grado cuarto de las dos instituciones vinculadas a la investigación. Los talleres permitieron en primera instancia realizar un diagnóstico situado acerca de la cultura empática con los recursos naturales y en segunda instancia realizar un proceso de intervención pedagógica para trabajar temas considerados como riesgos prioritarios en el diagnóstico. En este taller se lograron identificar y describir prácticas de empatía con la naturaleza, vivenciadas por los estudiantes, relacionando conceptos en un conversatorio espontaneo. Reconocieron riquezas con las que cuenta su comunidad, observando cómo está siendo amenazado el planeta, e identificaron la importancia de actuar para garantizar un futuro, mediante cambios necesarios, decisiones importantes a partir de intervenciones pacíficas y el diálogo.

Para finalizar, se generaron reflexiones frente a la importancia del cuidado del planeta desde su entorno más pequeño, su territorio, el municipio donde viven, hasta el resto del departamento y el país; identificando que para los niños y niñas estas riquezas naturales son vitales para el mantenimiento de la vida en comunidad, como lo es la seguridad alimentaria. Adicionalmente, a partir de la Técnica de Cartografía social en un mapa-plano la cual fue denominado “La escuela y sus vecindades” se reconoció los lugares donde la naturaleza realza el paisaje donde transitan a diario de la casa a la escuela, y adicionalmente, como este es importante para el municipio de Tello-Huila.

## Resultados Y Discusión

Empoderar al educando gradualmente para la activación de roles sociales en la colectividad, como un ser humano consiente, con perfil empático y crítico social frente a su entorno donde transcurren sus experiencias de vida, ayuda al abordaje de la educación ambiental; la toma de conciencia que incorpora valores para sostener un ambiente que beneficia a todas las sociedades, y con la cultura de la empatía se pueden transformar comunidades enteras.

Carpena (2006) expresa que el aula de clase se sitúa como un espacio idóneo para generar empatía y crecimiento emocional, entendiendo que:

*“La humanidad necesita estar en armonía con la tierra recuperando la conciencia de que la compartimos con otros seres vivos. El mundo es de todos los seres vivos, no solo del ser humano. El humano no ha sido empático con el planeta y, a través de la educación, podemos contribuir a que lo sean más. Es urgente entender y sentir que cada uno de nosotros tiene un papel en la protección del planeta”.* (Carpena, 2006, p. 175).

A partir de los talleres pedagógicos realizados se logró desarrollar una cultura empática. Aquí se demuestra lo transformador que puede ser la educación ambiental, ya que en el aula con estas propuestas pedagógicas se fortalece la inteligencia verbal y el vínculo con la expresión y comprensión del otro en el estudiantado.

Adicionalmente, desarrollar la empatía es necesaria para el desempeño de los individuos en sociedad,

*“...intervenir de manera estratégica las actividades donde los estudiantes visualicen la resolución de conflictos donde el docente propicie un espacio para la expresión y comprensión emocional. De esta manera, el docente da el ejemplo mediando empáticamente en las diversas situaciones de conflictos que se presenten en la cotidianidad escolar, de igual manera, se hace necesario incluir la empatía como eje fundamental de trabajo escolar.* (Sanabria, 2020, p.22)

Es importante entender desde el trabajo docente, que, su práctica debe estar guiada por un propósito, precisando acciones entre pares y comunidad general para consideraciones más consientes y empáticas para la formación escolar; las cuales ayudan al crecimiento personal, cognitivo y práctico del maestro que se transforma colaborativamente con su ejercicio práctico.

## Conclusiones

La educación en Cultura de Paz es un ejercicio relevante y de carácter urgente que pretende enseñar aprendiendo en las diferentes etapas de la educación como un proceso continuo y transversal. Cuyo punto de partida es reflexionar en el auto reconocimiento para desaprender actitudes y expresiones violentas, dando paso a nuevos aprendizajes más conscientes, colectivos, representadas desde la protección y conservación del entorno natural para una significativa y retributiva Paz Ambiental. Esta propuesta de Cultura de Paz como paz ambiental desde la empatía para la protección de las riquezas naturales debe ser extendida a otras edades o grados escolares para propiciar la educación ambiental desde temprana edad como una necesidad urgente que haga frente a la crisis global partiendo desde el cuidado de la escuela y sus vecindades para un impacto gradual y a escala en el tiempo.

## Referencias Bibliográficas

Carpenna, A. (2006). *La empatía es posible: Educación emocional para una sociedad empática*. Desclee.

Loaiza, S., & Zúñiga, I. (2018). *Hacia la construcción de una cultura de paz en la escuela colombiana, 1991-2018*. Universidad de Antioquia.  
[https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13800/4/LoaizaLoaizaSantiago\\_2018\\_CulturaPazEscuela.pdf](https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/13800/4/LoaizaLoaizaSantiago_2018_CulturaPazEscuela.pdf)

Melero, N. (2011). El paradigma crítico y los aportes de la investigación acción participativa en la transformación de la realidad: Un análisis desde las ciencias sociales. *Cuestiones Pedagógicas: Revista de Ciencias de la Educación*, 21, 339–355.  
[https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file\\_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/12861/file_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Sanabria, P. (2020). *Caracterización de la empatía en niños de 8 a 12 años de zona rural* [Trabajo de grado, Pontificia Universidad Javeriana].  
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/49972>

Tiria, D. (2015). *La educación emocional dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de los niños y niñas de 4° y 5° de primaria* [Trabajo de grado, Tecnológico de Monterrey].  
[https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy\\_Johanna\\_Tiria\\_Morales\\_.pdf](https://repositorio.tec.mx/bitstream/handle/11285/626580/Deisy_Johanna_Tiria_Morales_.pdf)

Velásquez, Y. (2017). *La educación ambiental: Una reflexión en torno a la relación entre comunidad educativa y medio ambiente, desde los imaginarios colectivos y espacios de la Institución Educativa Playa Rica, en el municipio El Tambo-Cauca* [Tesis de maestría, Universidad de Manizales].

<https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/3149/Tesis%20Yenni%20velasquez.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

## 5) EJE TEMÁTICO EN TENDENCIAS DISRUPTIVAS EN EDUCACIÓN

### ❖ Mesa a Cargo de *Universidad de Nariño – Universidad del Cauca*

Las memorias de la Mesa de Tendencias Disruptivas en Educación se recogen desde territorios donde la historia y la diversidad cultural han dado forma a modos singulares de pensar la escuela. Desde los altiplanos fríos y la neblina persistente que envuelve a la **Universidad de Nariño**, hasta los claustros centenarios de la **Universidad del Cauca**, institución anfitriona, estas páginas recogen investigaciones que iluminan las transformaciones educativas contemporáneas sin desligarse de sus raíces.

La Universidad de Nariño, desde su línea doctoral en La Educación en América Latina desde una perspectiva histórica, pedagógica, didáctica y curricular, aporta una visión que articula con rigor tradición y cambio. En sus reflexiones, la disrupción no aparece como ruptura abrupta, sino como un proceso que se apoya en la memoria continental para entender los desafíos del presente y bosquejar nuevas formas de aprender y enseñar.

Como anfitriona, la **Universidad del Cauca** ofrece la presencia viva de sus líneas de investigación: Sujeto, Saber Pedagógico y Ciencias y Cultura, Lenguaje y Comunicación, que respiran con la historia plural del territorio. En sus claustros, donde aún resuenan debates, voces estudiantiles y búsquedas intelectuales que atraviesan generaciones, la innovación se concibe como un encuentro entre saberes ancestrales, lenguajes diversos y perspectivas contemporáneas. Aquí, transformar significa honrar la memoria mientras se abre espacio a nuevas comprensiones del sujeto y su cultura.

Las investigaciones reunidas exploran mediaciones tecnológicas, pedagogías emergentes y diálogos fecundos entre saberes locales y enfoques actuales. Aunque diversas, todas comparten una certeza: las transformaciones más significativas nacen cuando la educación escucha al territorio y reconoce en él una fuente legítima de sentido y conocimiento.

Que estas páginas recuerden que el cambio educativo no se impulsa desde la estridencia, sino desde la escucha profunda. Que inviten a volver al territorio, a reconocer en sus silencios y



memorias la posibilidad de un porvenir distinto. Y que orienten hacia una innovación que cuide la dignidad humana y fortalezca la vida colectiva.

Porque en estas tierras, donde la historia ha sido intensa y la esperanza persistente, toda verdadera transformación comienza por honrar aquello que nos sostiene.



## **Acercamiento A La Hoja De Ruta Para El Desarrollo Y Aplicación De La Inteligencia Artificial En Colombia Desde La Enseñanza De La Química**

*Jesús Alejandro Urbano Pizo*

### **Resumen**

Esta investigación analiza la integración de herramientas tecnológicas, con énfasis en la Inteligencia Artificial Generativa (IAGen), para optimizar el aprendizaje de la estequiometría en estudiantes de grado 10°03 de la I.E Metropolitano María Occidente, donde se identificó un déficit en la comprensión de conceptos abstractos de química y un uso acrítico de los modelos de IAGen. El estudio se fundamenta en la necesidad de superar enfoques pedagógicos tradicionales mediante tecnologías disruptivas, promoviendo un aprendizaje activo y contextualizado. Su objetivo principal es analizar el impacto de la estrategia didáctica en donde se incluyen las plataformas de tutoría inteligente en el dominio de la estequiometría, empleando una metodología cualitativa basada en la Investigación Acción Pedagógica. Este diseño permitió implementar ciclos reflexivos de intervención en el aula, respaldados por observaciones sistemáticas, entrevistas semiestructuradas, redes semánticas creadas en ATLAS.ti y análisis comparativo de pruebas diagnósticas. Los resultados revelaron un incremento en el promedio de la evaluación sumativa, asociado a una mayor capacidad para resolver problemas estequiométricos, aunque también emergieron limitaciones vinculadas al uso crítico y la dependencia de herramientas digitales de IAGen. Las conclusiones enfatizan dos contribuciones clave: primero, la IAGen —cuando se articula con estrategias didácticas— potencia la accesibilidad de contenidos científicos complejos; segundo, su eficacia requiere formación docente continua en competencias tecnológicas y éticas. La investigación aporta un modelo diferente para los procesos de enseñanza-aprendizaje de las ciencias, validando la sinergia entre la IAGen y didáctica reflexiva, con implicaciones tanto para la práctica educativa como para políticas institucionales de integración tecnológica.

Palabras clave: Inteligencia Artificial Generativa, Estequiometria, Investigación Acción Pedagógica, Estrategia didáctica

### **Introducción**

En la era digital, la tecnología ha transformado la educación, pero la aplicación de la IAGen como herramienta de aprendizaje activo aún enfrenta retos, especialmente en la enseñanza de la química. En la IEMMO, los estudiantes de grado 10.03 utilizan herramientas como ChatGPT solo para resolver tareas, lo que, aunque rápido, no promueve una comprensión profunda ni el desarrollo de habilidades críticas, según Martínez (2023). Esta investigación busca identificar cómo la Inteligencia Artificial (IA) puede mejorar el aprendizaje en estequiometría, alineándose con los objetivos de la Hoja de Ruta para el Desarrollo y Aplicación de la Inteligencia Artificial en Colombia del MinTIC (2024), adaptándose a contextos educativos diversos y fomentando un aprendizaje activo y autónomo.

Diversos antecedentes respaldan la relevancia de esta investigación, entre ellos está Quintero (2019) donde demuestra que el uso de herramientas virtuales, como simuladores, mejora la comprensión en química, lo que respalda la integración de tecnologías digitales para enseñar temas complejos. Por otro lado, Sánchez et al. (2024) destaca la IA como un recurso clave para personalizar el aprendizaje y explorar nuevas prácticas educativas, basándose en el constructivismo y el construccionismo de Papert. Para finalizar Marzal y Vivarelli (2024) resaltan la convergencia de IA y Competencias Digitales, señalando su papel en la modernización del sistema educativo mediante la automatización y tutorías inteligentes. Estos estudios refuerzan la necesidad de integrar la IA de manera ética en la enseñanza de la química para potenciar el aprendizaje y las competencias de los estudiantes.

### **Diseño Metodológico**

El diseño de la propuesta de investigación es cualitativo, con un enfoque crítico social y se apoya en la Investigación Acción Pedagógica (IAPe). Este tipo de investigación se basa en la reflexión crítica y la acción participativa de los docentes para mejorar la práctica educativa. Según Restrepo (2006), se trata de un proceso cíclico que incluye tres fases:

Deconstrucción, en la cual se realizó un diagnóstico de los conocimientos previos y se llevó a cabo un análisis reflexivo sobre las estrategias educativas por implementar; Reconstrucción, fase en la que se desarrolló una estrategia didáctica contextualizada, alineadas con los objetivos de la Hoja de Ruta para el Desarrollo y Aplicación de la



Inteligencia Artificial en Colombia (MinTIC, 2024), así como con las necesidades específicas del grado 10°03 de la IEMMO; Evaluación, etapa destinada a identificar los aspectos formativos y de aprendizaje logrados en estequiometría a partir del uso de la IAGen, generando una reflexión final y recomendaciones orientadas al mejoramiento continuo de la práctica educativa, en el marco de los desafíos de la Cuarta Revolución Industrial.

Resultados

Durante la fase de deconstrucción, se diagnosticaron las concepciones previas que los estudiantes y docentes tenían sobre la IA. Los estudiantes mostraron una visión de la IA como una herramienta útil para facilitar el aprendizaje, destacando su eficiencia y capacidad de procesar información rápidamente, aunque también reconocieron sus limitaciones, como la falta de juicio crítico. Los docentes, por su parte, vieron el potencial de la IA para mejorar la personalización del aprendizaje, aunque también subrayaron la necesidad de mantener la interacción humana en el proceso educativo.

En la fase de reconstrucción, se desarrolló una prueba diagnóstica para saber los conocimientos previos de química que tenían los estudiantes. De acuerdo con los resultados de la primera fase y los de la prueba diagnóstica, se diseñó una estrategia didáctica en la que se integraron herramientas como ChatGPT y simuladores interactivos para enseñar estequiometría. Las actividades realizadas fueron colaborativas y permitieron a los estudiantes comparar las respuestas generadas por la IAGen con sus propios cálculos, lo que fomentó el pensamiento crítico y la autonomía. Además, se incorporaron actividades lúdicas y recursos como videos educativos para hacer el proceso de aprendizaje más dinámico. Los estudiantes participaron activamente, desarrollando una mayor comprensión de conceptos complejos de manera práctica y aplicada como se muestra en la Figura 1.

Figura 1 Secuencia de las actividades realizadas de la estrategia didáctica



La fase de validación permitió evaluar el impacto de la estrategia didáctica, mostrando una mejora significativa en el rendimiento de los estudiantes. El promedio general de las evaluaciones aumentó de 2.52 a 3.21, lo que indica una mayor comprensión de los conceptos de estequiometría. así como se muestra en la Figura 2. A pesar de este avance, algunos estudiantes aún no alcanzaron los objetivos esperados, lo que señala la necesidad de continuar reforzando ciertas áreas del contenido.

Figura 2 Resultado de la prueba diagnóstica inicial y la prueba diagnóstica final

Escala de valoración y promedio de la prueba diagnóstica de química en 10º03					Escala de valoración y promedio para los resultados del examen final de química				
Escala cualitativa		Escala cuantitativa	Total	Porcentaje %	Escala cualitativa		Escala cuantitativa	Total	Porcentaje %
Domina los aprendizajes	DA	4,6-5,0	2	9	Domina los aprendizajes	DA	4,6 - 5,0	2	9
Alcanza los aprendizajes	AA	4,0 -4,5	1	4	Alcanza los aprendizajes	AA	4,0 - 4,5	6	26
Está próximo a alcanzar los aprendizajes	PA	3,0 - 3,9	7	30	Está próximo a alcanzar los aprendizajes	PA	3,0 - 3,9	6	26
No alcanza los aprendizajes	NA	<=2,9	13	57	No alcanza los aprendizajes	NA	<=2,9	9	39
No tienen calificación			0	0	No tienen calificación			0	0
Número de estudiantes			23	100,00	Número de estudiantes			23	100,00
Promedio			2,52		Promedio			3,21	

Además, los resultados sugirieron que, aunque la IAGen facilitó el aprendizaje, algunos estudiantes mostraron una dependencia excesiva de la tecnología, lo que puede interferir con el desarrollo de habilidades cognitivas esenciales.

La evaluación docente que realizaron los estudiantes al proceso desarrollado 6reflejó una percepción positiva sobre la integración de la IAGen en las clases. Los estudiantes valoraron la claridad de las explicaciones y la integración de herramientas tecnológicas en su aprendizaje, aunque algunos sugirieron la necesidad de más ejemplos prácticos y dinámicas grupales.

Conclusiones

La investigación ha permitido observar cómo la integración de tecnologías disruptivas, en particular el uso de simuladores interactivos y herramientas como ChatGPT que brindan sistemas de tutoría inteligente, ha favorecido el aprendizaje y la participación de algunos estudiantes, generando un impacto significativo en su comprensión de diferentes contenidos abstractos y complejos como la estequiometría. No obstante, también se

identificaron desafíos relacionados con la dependencia excesiva de la tecnología. Algunos estudiantes expresan preocupaciones sobre la pérdida de habilidades cognitivas esenciales para la resolución autónoma de problemas, lo que pone en evidencia la necesidad de equilibrar el uso de herramientas tecnológicas con el desarrollo de habilidades de pensamiento crítico y la toma de decisiones informadas.

Durante el proceso formativo, la mayoría los estudiantes alcanzaron aprendizajes claves relacionados con la comprensión del concepto de mol y de estequiometría, el cálculo de masas moleculares de compuestos, así como la conversión entre gramos y moles, habilidades fundamentales para abordar problemas cuantitativos en química. No obstante, se evidenciaron dificultades en el planteamiento de las relaciones estequiométricas entre reactivos y productos, así como en la identificación del reactivo límite, aspectos que requieren ser reforzados en futuras intervenciones.

Finalmente, la experiencia también evidencia la importancia de una formación docente continua en el uso de tecnologías educativas. Para garantizar la efectividad de la estrategia, es crucial que los docentes estén capacitados no solo en el manejo de herramientas tecnológicas, sino también en la adaptación de estas tecnologías a un enfoque pedagógico que promueva el aprendizaje crítico y significativo.

## Referencias bibliográficas

Restrepo, B. (2003). *La investigación-acción pedagógica: variante de la investigación acción educativa que se viene validando en Colombia*.

Marzal, M., & Vivarelli, M. (2024). La convergencia de la inteligencia artificial y las competencias digitales: un espacio necesario para la educación digital y la educación 4.0. *JLIS.it*, 15(1). <https://doi.org/10.36253/jlis.it-566>

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Hoja de ruta para el desarrollo y aplicación de la inteligencia artificial en Colombia*.

Quintero, C. (2019). *Estrategia virtual para el desarrollo de competencias básicas en la enseñanza de la estequiometría del entorno físico* [Tesis de maestría, Universidad Nacional de Colombia].

Sánchez, A., Martínez, M., Rodríguez, C., Romero, J., & Romero, M. (2024). Impacto de la inteligencia artificial en las prácticas educativas: percepciones y actitudes del profesorado. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 5(2), 1038.



## **Valores En La Actividad Científica: Humanizando Y Transformando La Enseñanza De Las Ciencias Naturales**

*César Augusto Gutiérrez Salazar*

### **Resumen**

Esta propuesta busca aportar elementos para reflexionar sobre la enseñanza de las ciencias desde la perspectiva de los valores de la actividad científica. Se destaca la importancia de integrar aspectos éticos y axiológicos en los procesos de educación científica como una alternativa para lograr una formación significativa en los estudiantes. Desde las prácticas pedagógicas en este contexto educativo, se propone desarrollar relaciones de conocimiento en el aula que promuevan la formación en valores propios de la actividad científica. Esto permitiría expresar la dimensión ética, el conocimiento y la praxis de la ciencia, brindando a los estudiantes la posibilidad de reflexionar sobre sí mismos y actuar en el mundo con una conciencia integral de su existencia como seres biológicos, sociales y culturales.

Palabras Claves: Conocimiento científico; Dimensión ética de la ciencia; Enseñanza de las ciencias; Valores de la actividad científica.

### **Introducción**

En la actualidad se hace cada vez más significativo y necesario realizar una profunda y pertinente reflexión sobre la relación de la ética y la ciencia. Se debe ampliar la perspectiva sobre los valores de la ciencia que se han tenido en cuenta en el desarrollo de su historia, que normalmente han estado limitados al conocimiento y la aplicación de este en la sociedad, idea que se expresa bajo la concepción heredada de la ciencia y que resume la dimensión ética de la actividad científica a los productos de su conocimiento presentes en la tecnología; valores que excluyen de este modo el actuar humano y el concepto de responsabilidad en el desarrollo de su conocimiento y sobreponiendo los valores cognitivos sobre los propios de la actividad científica (Echeverría, 1998). En este sentido, la discusión acerca de la ética suele surgir en los últimos años en el ámbito de aplicación científica; es decir, cuando los productos de la ciencia ya están siendo utilizados o tienen alto impacto en la sociedad, sin ser valorados en sus implicaciones para la humanidad o el ambiente.

La educación es siempre una acción “normalizadora” que modela la subjetividad del científico de acuerdo a un patrón establecido (Luna & Concari, 2013); pero esta también permite potenciar criterios propios de la identidad de los individuos como la autonomía, la comunicabilidad, la reflexión y la crítica. Esto es así porque en las comunidades esos conceptos se evalúan de manera positiva. Pertenecen al contexto de la ética porque aparecen de la definición de un conjunto de valores orientadores y de objetivos a ser alcanzados según aquello que se considera “mejor” para una sociedad y cultura determinada (Echeverría, 1998) e impulsan el desarrollo y el bienestar humano.

Por último, se plantea la necesidad de una enseñanza de las ciencias que contribuya desde los valores de la actividad científica y la dimensión ética de la ciencia con la formación de un sujeto ético y político, en el sentido propuesto por Michel Foucault (2003); un sujeto que ejerza la crítica y la reflexión como acciones liberadoras, como experiencia estética, como resistencia, y por tanto, como condición que permite al sujeto construir sus propios criterios frente a las relaciones de poder en las que está inmerso en el contexto social, cultural y educativo desde el conocimiento de la ciencia.

### **Metodología**

La presente investigación tiene como objetivo identificar la relevancia de abordar los valores de la actividad científica en el contexto contemporáneo de la filosofía y la enseñanza de las ciencias, y cómo ello contribuye a una formación ética y ciudadana. Para cumplir con este propósito, se adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo, fundamentado en técnicas centradas en la interpretación de los significados humanos en la vida social y en la capacidad del investigador para analizar y exponer los fenómenos estudiados (Sampieri, et al., 2010).

En concreto, se buscó establecer un marco conceptual que fomente la reflexión sobre la importancia de los valores científicos en los procesos de enseñanza, proponiendo elementos para el análisis y la discusión en torno a la dimensión ética y axiológica de la ciencia y su pertinencia en la formación pedagógica de los estudiantes. Mediante un análisis de contenido, se exploraron conceptos clave de la filosofía y la enseñanza de las ciencias, permitiendo comprender la necesidad de recuperar los valores, la ética y la axiología en la práctica científica. Estos elementos pueden enriquecer significativamente el contexto educativo y promover una formación integral en los estudiantes. Finalmente, los lineamientos y

reflexiones derivados de este trabajo se plantean como orientaciones para la enseñanza de las ciencias, desde su pedagogía y didáctica, con el objetivo de contribuir a la innovación en la educación científica y tecnológica.

### **Resultados y Discusión**

Los resultados que se expresan en el desarrollo de este trabajo, dan respuesta a la pregunta de investigación sobre los elementos éticos y axiológicos de la actividad científica que pueden promover la humanización y la transformación de la enseñanza de las ciencias, se pudo construir un marco de referencia conceptual y reflexivo que permite identificar orientaciones a tener en cuenta para desarrollar propuestas de enseñanza de las ciencias que retomen visiones emergentes de la ciencia, entre estos, la idea fundamental de comprender la ciencia como un sistema cultural, abierto, dinámico, cambiante y acorde con las relaciones complejas que se establecen con la sociedad. En este mismo sentido, reconocer que la ciencia como actividad humana, está cargada de valores, una pluralidad axiológica que comprende valores epistémicos o propios de la práctica científica que son importantes para desarrollarlos en el contexto de la enseñanza, pues este, es el ámbito más significativo de la ciencia para desarrollar los procesos de formación humana desde el conocimiento científico, y desde el discurso pedagógico y didáctico del maestro, que implica significativamente sobre la formación de los sujetos que hacen parte del campo educativo.

En el desarrollo de esta investigación se pudo destacar la ciencia como práctica o actividad cultural, está cargada de una enorme pluralidad de valores que se construyen en su relación con la historia y la sociedad. De este modo, cuando se hace referencia a educar en valores desde la enseñanza de las ciencias, no solo se supone a promover una adecuada formación ética o moral, sino que estas acciones también implican de manera directa sobre los diversos valores que están presentes en los procesos educativos y que de una u otra manera los docentes contribuyen a fortalecer ese campo axiológico en el aula de clase. Esto, desde las acciones educativas que se expresan en ella, de ahí lo fundamental del contexto de la enseñanza en el sistema tecnocientífico. En este sentido, no solo los valores morales tendrán un valor significativo, sino que dará cabida a la diversidad de valores que surgen de la dialéctica entre ciencia y sociedad, como los valores tecnológicos, los epistémicos, estéticos, ecológicos, políticos, democráticos, económicos, etc. En este aspecto se fundamenta la

enseñanza de las ciencias puesto que la actividad científica se relaciona de alguna manera con todos esos subsistemas de valores sociales (Echeverría, 1998).

Se espera considerar el tener en cuenta que las propuestas de enseñanza de las ciencias deben fundamentarse en una perspectiva sociocultural de la ciencia. Pues en el contexto contemporáneo se entiende desde visiones mucho más plurales e incluyentes, una ciencia que ya no se restringe a situaciones idealizadas sino que responde y nace de las problemáticas sociales, además, porque los estudios actuales en epistemología, historia, filosofía de la ciencia, antropología, sociología, entre otros ámbitos del conocimiento, han creado en las últimas décadas un sinnúmero de investigaciones como un llamado a retomar visiones éticas y axiológicas del quehacer científico. Insumos fundamentales para lograr procesos educativos humanizados, sustentados en una formación integral.

### **Conclusión**

Es fundamental integrar los valores de la actividad científica en la enseñanza de las ciencias como una estrategia para superar las concepciones tradicionales sobre la ciencia y la tecnología. Este enfoque no solo favorece una formación integral más significativa, sino que también redefine las prácticas pedagógicas hacia una visión más humanista y sociocultural de la ciencia. A partir de las relaciones de conocimiento que se generan en el aula, se propone construir una imagen de la ciencia coherente con las dinámicas contemporáneas, donde se exprese una ética del cuidado de sí mismo, siguiendo los planteamientos de Foucault.

En este sentido, la ciencia no solo se presenta como un conjunto de conocimientos, sino como una oportunidad para desarrollar el pensamiento crítico y la acción transformadora en los estudiantes. Esto les permite reflexionar sobre sí mismos, actuar en el mundo y contribuir a su transformación de manera equitativa, considerando su existencia en sus dimensiones humana, social y natural.

### **Bibliografía**

Echeverría, J. (1998). *Ciencia y valores*. Ediciones Destino.

Foucault, M. (2003). La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. En *Obras esenciales* (Vol. III). Paidós.

Luna, M. V., & Concari, S. B. (2013). Pragmáticas de sí en la formación de profesores: análisis de discursos estatales e institucionales. *Revista Colombiana de Educación*, (65), 187–202.

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, L. (2014). Definiciones de los enfoques cuantitativo y cualitativo, sus similitudes y diferencias. En *Metodología de la investigación* (p. 22). RH Sampieri.

## **Educación, Comunicación Digital Y Netnografía En La Era De La Virtualidad: Un Enfoque Integral**

*Jaime Alejandro Gómez Cerón<sup>1</sup>*

*Fabián Marcelo Mamián Hoyos<sup>2</sup>*

*Alexander Buendía Astudillo<sup>3</sup>*

### **Resumen**

La educación actual vive transformaciones profundas debido a las tecnologías digitales y la comunicación en entornos virtuales, lo que demanda una reconfiguración de los procesos educativos, donde esta comunicación no solo es un medio, sino un entorno esencial para el aprendizaje, que altera las metodologías y las interacciones sociales. En este contexto, la netnografía se destaca como un método clave para investigar y comprender las dinámicas educativas en la virtualidad, permitiendo analizar tensiones, poder y nuevas formas de socialización. Por esto, para lograr hoy una investigación en educación se requiere abordar también desafíos inmersos en el mundo digital.

Palabras clave: Educación; Comunicación Digital; Etnografía Virtual; Netnografía.

### **Introducción**

En la era digital, la educación está experimentando transformaciones profundas, impulsadas por la irrupción de tecnologías y la creciente importancia de la comunicación en entornos virtuales. Esta realidad emergente plantea un problema de investigación sobre ¿cómo pueden los procesos educativos adaptarse y prosperar en un contexto cada vez más digitalizado y virtual? Este problema se aborda explorando cómo la comunicación digital y la netnografía, como metodología de investigación, pueden contribuir a una comprensión más integral de las dinámicas educativas en la virtualidad.

Es importante destacar la netnografía planteada por Hine como una herramienta crucial para analizar y entender las interacciones sociales y culturales que ocurren en comunidades educativas en línea. Este enfoque permite desentrañar las complejidades de las relaciones de poder, las prácticas de resistencia y las formas de agencia que emergen en estos espacios virtuales, ofreciendo así una perspectiva única sobre la educación en contextos digitales.

Esta discusión se enmarca en el análisis de la sociedad de la información, la educación en tiempos de la virtualidad y la cultura digital según Manuel Castells, Garrido,



Méndez y Piscitelli. Se exploran también las implicaciones sociales de la digitalización de la educación, que plantean desafíos significativos para la equidad y la efectividad pedagógica en entornos virtuales. En conclusión, esta propuesta busca aportar una visión integral que permita a educadores, investigadores y responsables de políticas educativas adaptarse a las demandas y oportunidades de la educación en la era digital.

### **La Transformación de la Educación en la Era Digital**

La educación digital representa más que la simple adaptación de contenidos tradicionales a formatos electrónicos; implica una transformación en las metodologías, la enseñanza-aprendizaje e interacciones sociales (López-Belmonte 2020). La aparición del aprendizaje en línea y las redes sociales ha retado las estructuras educativas convencionales, promoviendo modelos más flexibles e interactivos, que la pandemia de COVID-19 aceleró, obligando a las instituciones educativas a adoptar rápidamente la enseñanza remota.

Este cambio reveló oportunidades, como limitaciones de la educación digital, ampliando el acceso al conocimiento y fomentando nuevas formas de interacción y colaboración, aunque también desafíos en la calidad del contenido y la efectividad pedagógica. La crisis sanitaria expuso la fragilidad de los sistemas educativos tradicionales y amplificó las desigualdades, como la brecha digital que afectó a estudiantes sin acceso a dispositivos o conexión estable. Sin embargo, la resiliencia de las comunidades educativas permitió mantener la labor formativa, destacando la importancia de la alfabetización digital y el desarrollo de competencias tecnológicas en maestros y estudiantes.

Ahora, este momento histórico en la educación, ha estado sujeto a transformaciones tecnológicas y en ese sentido la irrupción de la inteligencia artificial (IA), por ello el aprendizaje automatizado plantea nuevos paradigmas en el ámbito educativo. Manuel Castells (2001) define la sociedad de la información como aquella en la que las redes tecnológicas mediatizan las relaciones sociales, económicas y culturales. En este contexto, la educación no puede quedarse atrás y debe apuntar a mejorar o adquirir habilidades tecnológicas; pues lo digital (Garrido y Méndez 2021) está vinculado a la sociedad de hoy y ello implica una imperativa adaptación.

Por esto es que la IA tiene el potencial para transformar la educación con la personalización del aprendizaje. Los sistemas de tutoría inteligente, que pueden adaptarse a

las necesidades individuales de cada estudiante, el bombardeo constante de información, representan una ruptura con los modelos tradicionales de enseñanza. Sin embargo, esta tecnología plantea preguntas éticas, ya que el control de los datos y la programación de estos sistemas pueden reflejar sesgos manteniendo desigualdades sociales tanto en acceso cultural como educativo (Mulet 2023) en esta era de la globalización.

### **Comunicación Digital:**

#### **Un Pilar Fundamental en la Educación Contemporánea**

La comunicación digital se ha convertido en el núcleo de las interacciones humanas, que ya hacen parte de la cotidianidad (Londoño 2016). En el ámbito educativo, esta forma de comunicación ha revolucionado la manera en que los docentes y los estudiantes interactúan, acceden a la información y colaboran en la construcción del conocimiento. Sobre esto, el uso de las plataformas digitales puede permitir una comunicación más directa, fluida y en tiempo real, superando las barreras físicas y temporales que tradicionalmente tienen el proceso educativo, pero también pueden separar físicamente la interacción humana del estudiante con sus compañeros de clase y el docente.

El papel de la comunicación digital en la educación no se limita a ser un canal de transmisión de información. Se trata de un entorno donde se construyen significados, se negocian identidades y se generan experiencias de aprendizaje, una herramienta donde se mueve la cultura e interactúa con ella (Lévy 2007). También, esta comunicación facilita la creación de comunidades de aprendizaje donde los estudiantes pueden interactuar, compartir recursos y apoyarse mutuamente, promoviendo un aprendizaje colaborativo y participativo.

Además, la comunicación digital (Scolari 2008) ha abierto nuevas posibilidades para la personalización del aprendizaje, donde las herramientas digitales permiten a los docentes adaptar los contenidos y las estrategias pedagógicas a las necesidades individuales de los estudiantes. En este sentido es necesario comprender la relevancia de lo que pasa en línea, en ese mundo virtual lleno de nativos digitales, pues es aquí donde va en aumento la cultura digital (Piscitelli 2009) (Lasén y Puente 2016) que influye ampliamente en las percepciones de la sociedad.

### **Metodología**

### **Netnografía: Una Metodología para Comprender la Educación en la Virtualidad**

La netnografía, o etnografía virtual (Hine 2000), es una metodología de investigación que ha ganado relevancia en el estudio de las interacciones sociales en entornos digitales. Originada como una adaptación de la etnografía tradicional (Sampieri et al. 2014), la netnografía permite a los investigadores explorar las dinámicas culturales y sociales que se desarrollan en comunidades en línea, lo que la convierte en una herramienta valiosa para entender los procesos educativos que ocurren en la virtualidad.

En el contexto educativo, la netnografía ofrece una perspectiva única para analizar el cambio de las dinámicas y organización social (Dettano y Cena 2020), y al tiempo la manera en que los estudiantes y los docentes se relacionan, cómo se construyen las identidades digitales y se produce el aprendizaje en entornos virtuales. A través de la observación participante y el análisis de las interacciones en línea, la netnografía permite captar las sutilezas y complejidades de la vida educativa o social digital, que a menudo escapan a otros métodos de investigación.

Uno de los principales aportes de la netnografía en el estudio de la educación es su capacidad para revelar las dinámicas de poder, las prácticas de resistencia y las formas de agencia que emergen en las comunidades educativas en línea (Suárez-Vergne 2020). Estas comunidades, lejos de ser homogéneas, están atravesadas por tensiones y conflictos que reflejan las desigualdades y las luchas por el reconocimiento que existen en la sociedad.

La netnografía también es fundamental para entender cómo las normas y los valores culturales se reconfiguran en la educación digital. En los entornos virtuales, los estudiantes no solo consumen información, sino que también participan activamente en la creación y la difusión de contenido, prosumidores (Arango-Forero 2013) (Ritzer y Jugernson 2010), lo que genera nuevos espacios de aprendizaje. Este enfoque permite a los investigadores captar las transformaciones culturales y educativas que se producen en la virtualidad, ofreciendo conocimientos valiosos para el diseño de políticas y prácticas educativas.

La combinación de la netnografía y la comunicación digital ofrece un marco potente para la investigación educativa en la era digital. Mientras que la comunicación digital permite observar las interacciones en tiempo real y en múltiples formatos (texto, audio, video), la netnografía proporciona las herramientas para interpretar estas interacciones en

su contexto cultural y social (Bárcenas y Preza 2019), revelando las dinámicas subyacentes que estructuran las experiencias educativas.

Este enfoque integrado es entonces especialmente relevante en la investigación sobre la educación en contextos virtuales y más aún después de la crisis por la pandemia, pues la virtualidad se convirtió en el único espacio viable para la educación, y la netnografía permite a los investigadores capturar las vivencias y los desafíos que enfrentaron tanto docentes como estudiantes en este nuevo escenario. A través de la netnografía, es posible documentar cómo las comunidades educativas se adaptaron a la enseñanza en línea, se reorganizaron las relaciones y se reconfiguraron las prácticas pedagógicas.

Además, la combinación de la netnografía y la comunicación digital ofrece una ventana para explorar las nuevas formas de aprendizaje y socialización que están emergiendo en la era digital. Las redes sociales, los foros en línea y las plataformas de aprendizaje colaborativo se han convertido en espacios claves para el intercambio de conocimiento y la construcción de identidades de los propios estudiantes, hoy ciudadanos digitales.

## **Conclusiones**

### **Hacia una Educación Digital Ética e Inclusiva**

La educación en la era digital no es un fenómeno pasajero, sino una realidad que seguirá moldeando el futuro de la enseñanza y el aprendizaje, por ello la comunicación digital y la netnografía son herramientas fundamentales para comprender y guiar este proceso, permitiendo a los educadores y los investigadores adaptarse a las nuevas demandas y oportunidades que ofrece la tecnología.

Sin embargo, para que la educación digital sea efectiva y equitativa, es necesario abordar los desafíos éticos, sociales y pedagógicos que plantea. Esto incluye la garantía de un acceso universal a la tecnología, la promoción de habilidades críticas para navegar en el entorno digital y la creación de espacios de aprendizaje que sean inclusivos y respetuosos de la diversidad.

En este sentido, la investigación educativa debe seguir explorando las posibilidades de la netnografía y la comunicación digital, no solo para entender cómo se está transformando la educación, sino también para contribuir activamente a la creación de un sistema educativo más justo y accesible para todos.

## Bibliográfica

- Arango-Forero, G. (2013). Comunicación digital: una propuesta de análisis desde el pensamiento complejo. *Palabra Clave*, 16, 673–697.  
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5243155.pdf>
- Bárceñas Barajas, K., & Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151.  
<https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i18.287>
- Castells, M. (2001). Internet y la sociedad red. *La Factoría*, 14(15), 1–13.
- Dettano, A., & Cena, R. B. (2020). Precisiones teórico-metodológicas en relación a la definición de entorno en etnografía virtual para el análisis de políticas sociales. *Tsafiqui*, 11(15), 57–72. Universidad UTE, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- Garrido-Ramos, B., & Méndez-Martínez, J. Á. (2021). La cultura digital como forma de empoderamiento: cibercultura y humanidades digitales, nuevas perspectivas para la investigación y difusión cultural en el siglo XXI. *Investigación: Cultura, Ciencia y Tecnología*, 13(25), 35–41. <http://www.institutociencia.es/sites/default/files/revista-icct-25.pdf>
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. SAGE.
- Lasén, A., & Puente, H. (2016). La cultura digital. En D. López Gómez (Ed.), *Tecnologías sociales de la comunicación: materiales docentes de la UOC* (Módulo didáctico 3, pp. 1–45). [https://www.researchgate.net/publication/305446340\\_La\\_cultura\\_digital](https://www.researchgate.net/publication/305446340_La_cultura_digital)
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: Informe al Consejo de Europa*. México: Anthropos y Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Londoño, J. (2016). Transmedialidad y educación: un modelo metodológico de transmedia educativa. En *Comunicación transmedia: análisis de casos en contextos de ficción y no ficción*. Medellín: EAFIT.
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., & Fuentes-Cabrera, A. (2020). La realidad de la aplicación de redes sociales en el entorno educativo: el caso de una cooperativa de enseñanza de Ceuta. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 326–347.  
<https://doi.org/10.15359/ree.24-1.17>
- Mulet, B. (2023). Apuntes para la interpretación sociológica de las consecuencias socioculturales y educativas de la cibercultura en la era de la globalización. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 56(enero–junio), 169–206.  
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8712432>

Piscitelli, A. (2009). *Nativos digitales: Dieta cognitiva, inteligencia colectiva y arquitecturas de la participación*. Buenos Aires: Santillana.

Ritzer, G., & Jurgenson, N. (2010). Production, consumption, prosumption: The nature of capitalism in the age of the digital 'prosumer'. *Journal of Consumer Culture*, 10(1), 13–36.  
<https://doi.org/10.1177/1469540509354673>

Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014a). *Metodología de la investigación* (6.a ed.). México: McGraw-Hill/Interamericana Editores.

Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una teoría de la comunicación digital interactiva*. Barcelona: Gedisa.

Suárez-Vergne, Á. (2020). Comunidades proscritas: una reflexión sobre las posibilidades de la etnografía virtual. *Athenea Digital*, 20(1), e2236.  
<https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2236>



## La Gestión Cultural: Entre La Tradición Y La Revolución Digital

*Fabián Marcelo Mamián Hoyos<sup>1</sup>*

*Jaime Alejandro Gómez Cerón<sup>2</sup>*

*Alexander Buendía Astudillo<sup>3</sup>*

### Resumen

La gestión cultural y la educación informal son fundamentales para el desarrollo cultural y social, especialmente en el contexto digital actual. La gestión cultural no solo se basa en conocimientos técnicos, sino también en una praxis sensible que responde a desafíos contemporáneos mediante la comunicación digital. Esta última permite a las organizaciones culturales ampliar su alcance y fomentar la participación ciudadana, adaptándose a nuevas dinámicas tecnológicas. La netnografía es una metodología clave para analizar cómo las organizaciones culturales interactúan en línea, promoviendo la cultura y construyendo comunidades virtuales que fortalecen la identidad cultural.

Palabras clave: Gestión Cultural; Educación Informal; Comunicación Digital; Etnografía Virtual; Netnografía.

### Introducción

#### La gestión cultural y educación informal

La gestión cultural y la educación informal son conceptos que han ganado relevancia en el contexto contemporáneo, especialmente cuando se consideran desde perspectivas multidisciplinarias, interdisciplinarias y transdisciplinarias (Alonzo, Chávez y Brambila 2021). Estas perspectivas permiten entender cómo las organizaciones culturales interactúan con su público, un aspecto crucial para la planificación, desarrollo y ejecución de eventos que otorgan validez cultural a dichas organizaciones. La promoción de actividades y eventos culturales requiere redes de comunicación efectivas que no solo involucren a la comunidad local, sino que también tengan alcance nacional e internacional.

Desde esta óptica, la gestión cultural es vista no solo como un conjunto de conocimientos técnicos, sino como una práctica que se desarrolla dentro de una estética y poética vinculada con la vida misma. Yáñez Canal y Mariscal Orozco (2021) sostienen que el gestor cultural debe estar inmerso en una praxis sensible, donde la percepción y la

reflexión crítica son fundamentales para actuar en un mundo complejo. Esto implica que la gestión cultural se basa en una sabiduría práctica o frónesis, la cual exige deliberación y adaptación ante lo incierto e imprevisto, en un proceso continuo y abierto.

En la actualidad, los gestores culturales enfrentan la necesidad de ajustar sus estrategias para desarrollar soluciones innovadoras que respondan a los desafíos presentes. Es esencial que estos profesionales tengan la capacidad de establecer vínculos con su entorno para fortalecer procesos culturales clave en la transformación social (Yáñez Canal y Mariscal Orozco 2021). En este contexto, la comunicación digital emerge como una herramienta crucial para fomentar la innovación y la participación ciudadana en la construcción colectiva de la cultura. La colaboración interdisciplinaria se vuelve indispensable para encontrar nuevas formas de producción y difusión cultural.

Este estudio aborda la gestión cultural desde una perspectiva que busca comprender las prácticas, conceptos, metodologías y discursos de los agentes involucrados en el diseño, operación y evaluación de la acción cultural (Mariscal Orozco 2007). En el contexto contemporáneo, caracterizado por la mediación tecnológica, es fundamental diversificar y adaptar alternativas en la gestión cultural (Moreno 2021). Las tecnologías digitales han creado nuevos espacios de interacción cultural, incrementando la accesibilidad y diversidad del público alcanzado.

El análisis de las prácticas y discursos de estas organizaciones es esencial para una comprensión profunda de la gestión cultural. Se pone especial énfasis en el uso de plataformas y redes sociales, ya que se consideran herramientas valiosas para entender las estrategias comunicativas de los gestores culturales (Corcho Castaño 2021). La gestión cultural puede entenderse como un proceso que genera movimiento, crecimiento y transformación creativa, implicando relaciones de todo tipo (Olmos y Santillán 2004). Esta perspectiva destaca la importancia de las estrategias comunicativas y de marketing en la gestión cultural, ya que permiten a las organizaciones dar a conocer su trabajo, generar interacción con su público y construir una identidad propia.

Además, el análisis de la gestión cultural en el ciberespacio, utilizando tecnologías de la información y la comunicación (TIC), tiene implicaciones significativas en la educación, especialmente en la enseñanza en línea (Chávez 2018). El sector cultural abarca una amplia gama de disciplinas, incluyendo artes visuales, música, teatro, danza, cine,

literatura, artes escénicas, artesanía, diseño, arquitectura y gastronomía (Olmos y Santillán 2004). A nivel internacional, el sector cultural es reconocido por su rol en el desarrollo económico, social y turístico de los países (CEPAL, OEI 2021). La cultura, como un activo intangible, contribuye a la identidad, cohesión social y patrimonio cultural de una nación (Quintero 2014). En este contexto, la gestión cultural es clave para fomentar la economía creativa, generar empleo e impulsar el turismo cultural, creando oportunidades económicas y sociales mientras se conservan y valoran las expresiones culturales de cada comunidad.

Es crucial reconocer que la gestión cultural impulsa procesos de educación informal que son parte integral de la vida cotidiana. Estos procesos educativos ocurren fuera de las estructuras y dinámicas de la educación formal. Las organizaciones culturales se convierten en referentes que educan desde sus plataformas digitales, con objetivos y características que difieren de los modelos tradicionales de educación.

La educación informal representa una alternativa innovadora que desafía el canon tradicional de la educación formal, la cual está estructurada dentro de un sistema educativo normatizado. Según el Congreso de Colombia (1994), la educación informal abarca "todo conocimiento libre y espontáneamente adquirido, proveniente de personas, entidades, medios masivos de comunicación, medios impresos, tradiciones, costumbres, comportamientos sociales y otros no estructurados". Esta forma de educación es fundamental en la formación y transformación continua de los públicos, quienes son influidos por diversos agentes como la familia, la escuela, los medios de comunicación y las ofertas culturales, tanto comerciales como no comerciales (Rosas 2008).

Paradise (2005) destaca que la motivación en el aprendizaje informal proviene del deseo de participar en actividades de valor compartido dentro de una comunidad. De este modo, la educación informal no solo complementa, sino que también enriquece y diversifica las formas en que las personas adquieren conocimientos y habilidades, adaptándose de manera flexible y significativa a las necesidades y contextos de los individuos y sus comunidades.

## **Metodología**

### **Comunicación digital y netnografía**

En el contexto de la pandemia de COVID-19, la gestión cultural ha sido desafiada a reconfigurar sus estrategias y métodos de operación en un entorno de distanciamiento social y limitaciones físicas. La crisis sanitaria ha evidenciado la necesidad de una gestión cultural flexible, capaz de innovar y adaptarse rápidamente al entorno digital. Las organizaciones culturales que han logrado esta adaptación no solo han sobrevivido, sino que han capitalizado las oportunidades del mundo virtual para reinventar sus prácticas y expandir su influencia.

En este escenario, la comunicación digital se convierte en un componente esencial de la gestión cultural. Las plataformas digitales, redes sociales y otras herramientas en línea han permitido la difusión de contenidos culturales y la conexión activa con el público. Estas tecnologías no solo han ampliado el alcance geográfico de las actividades culturales, sino que también han fomentado nuevas formas de interacción y participación ciudadana. A través de eventos en línea, transmisiones en vivo y contenido interactivo, las organizaciones culturales han superado las barreras impuestas por el confinamiento, encontrando formas innovadoras de mantener viva la cultura.

La netnografía, o etnografía digital, es una metodología cualitativa que ha evolucionado para estudiar las interacciones y dinámicas sociales en entornos virtuales. Christine Hine, en su obra "Etnografía Virtual" (2000), adapta las herramientas de la etnografía tradicional al contexto digital. Esta metodología permite a los investigadores observar y analizar comunidades en línea, explorando cómo las personas construyen y negocian sus identidades digitales y cómo surgen las comunidades en línea. Dettano y Cena (2020) subrayan la utilidad de la netnografía para analizar la "Sociedad 4.0", donde la digitalización ha reconfigurado las políticas sociales y las estructuras comunitarias.

Sin embargo, Bárcenas y Preza (2019) advierten sobre los desafíos de la etnografía digital, como la necesidad de combinar la observación en línea con la fuera de línea para capturar la complejidad de las interacciones en internet. Estos retos requieren la aplicación de diversas técnicas para la recolección y sistematización de datos, lo que demanda una reflexión constante por parte del investigador. Suárez-Vergne (2020) destaca la utilidad de la netnografía para estudiar comunidades en línea que participan en actividades socialmente

estigmatizadas, subrayando la importancia de abordar cuestiones éticas, como la autenticidad de los resultados y la influencia del investigador en los entornos digitales.

La netnografía es una herramienta metodológica idónea para estudiar la gestión cultural en el entorno digital, permitiendo a los investigadores comprender cómo las organizaciones culturales utilizan las redes sociales para interactuar con su público y promover la cultura local.

## **Análisis Y Discusión**

### **La gestión cultural desde las prácticas y sus entornos virtuales**

El análisis de la comunicación digital de las organizaciones culturales permite explorar los discursos y mensajes que transmiten, así como las prácticas y usos específicos que emplean para dinamizar sus plataformas y redes sociales (Kuz, Falco, y Giandini 2016). Este enfoque permite entender cómo se articulan con su audiencia, cómo se posicionan en el entorno digital y cómo se adaptan a las nuevas dinámicas tecnológicas para generar impacto en el ámbito cultural. Al analizar las prácticas comunicativas y de promoción en plataformas y redes sociales, se aprecia cómo los gestores culturales construyen su identidad y establecen relaciones con su público (Olmedo 2020).

La adaptación a las nuevas dinámicas tecnológicas se ha vuelto esencial en la gestión cultural. El análisis de las prácticas y usos específicos de las organizaciones culturales en su comunicación digital y marketing (Núñez y Miranda 2020), permite comprender cómo se ajustan y aprovechan las oportunidades del entorno digital, evaluando el uso de diversas plataformas y herramientas tecnológicas, así como la integración de elementos interactivos y multimedia en sus estrategias de comunicación (Aruguete 2022b).

La netnografía ha permitido desvelar los resultados que subrayan que la gestión cultural a través de redes sociales no se limita a la simple promoción de eventos. Estas organizaciones han demostrado que es posible crear estrategias de comunicación digital que construyen auténticas comunidades virtuales en torno a temas culturales específicos, lo cual es esencial para la sostenibilidad de las iniciativas culturales. La gestión cultural en el entorno digital no solo facilita la visibilidad de las iniciativas culturales, sino que también juega un papel crucial en la construcción y mantenimiento de la memoria colectiva y la herencia cultural de la región.

En este contexto, la educación informal emerge como un componente esencial dentro de la gestión cultural digital. A través de plataformas virtuales, las organizaciones culturales no solo presentan y promueven eventos, sino que también crean oportunidades para el aprendizaje y la participación fuera del ámbito educativo formal. La capacidad de estas organizaciones para ofrecer contenido educativo y cultural accesible y relevante en línea fortalece el papel de la educación informal en la formación continua de la comunidad. Esta interacción digital facilita un aprendizaje dinámico y adaptado a las necesidades y contextos actuales. Así, la integración de la educación informal en la gestión cultural contribuye significativamente al enriquecimiento cultural en la era digital.

## Bibliografía

Alonzo, R., Chávez, M., & Brambila, B. (2021). *Investigaciones transdisciplinarias de gestión cultural en Latinoamérica*. Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara.

Aruguete, N. (2022b). Habitar el nuevo entorno mediático-digital. *In Mediaciones de la Comunicación*, 17(1), 17–26. <https://doi.org/10.18861/ic.2022.17.1.3226>

Bárcenas Barajas, K., & Preza Carreño, N. (2019). Desafíos de la etnografía digital en el trabajo de campo onlife. *Virtualis*, 10(18), 134–151. <https://doi.org/10.2123/virtualis.v10i18.287>

Chávez, M. (2018). Gestión cultural en el ciberespacio: tecnologías de la información y la comunicación y mundos virtuales. En C. Yáñez Canal (Ed.), *Praxis de la gestión cultural* (pp. 137–144). Universidad Nacional de Colombia.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) & Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2021). *La contribución de la cultura al desarrollo económico en Iberoamérica*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47444-la-contribucion-la-cultura-al-desarrollo-economico-iberoamerica>

Congreso de Colombia. (1994). *Ley 115 (8 de febrero), “Por la cual se expide la ley general de educación”*. *Diario Oficial*, XLICCXIV(41214). [www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292](http://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292)

Corcho Castaño, M. Á. (2021). La gestión cultural como campo académico: acercamiento a la investigación y a la producción de conocimiento en Colombia. *Novum. Revista de Ciencias Sociales Aplicadas*, 2(11), 27–42.



- Dettano, A., & Cena, R. B. (2020). Precisiones teórico-metodológicas en relación a la definición de entorno en etnografía virtual para el análisis de políticas sociales. *Tsafiqui*, 11(15), 57–72. Universidad UTE, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales.
- Hine, C. (2000). *Virtual ethnography*. London: SAGE.
- Kuz, A., Falco, M., & Giandini, R. (2016). Análisis de redes sociales: un caso práctico. *Computación y Sistemas*, 20(1), 89–106. <https://doi.org/10.13053/cys-20-1-2321>
- Mariscal, J. (2007). *Políticas culturales: Una revisión desde la gestión cultural*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara.
- Moreno, I. (2021). Gestión cultural y humanidades digitales. En R. Chavarría (Ed.), *Acercamientos metodológicos en gestión cultural: aportes desde Latinoamérica* (pp. 35–46). Ariadna Ediciones eBooks. <https://doi.org/10.26448/ae9789566095224.12>
- Núñez, E., & Miranda, J. (2020). El marketing digital como un elemento de apoyo estratégico a las organizaciones. *Cuadernos Latinoamericanos de Administración*, 16(30). <https://doi.org/10.18270/cuaderlam.v16i30.2915>
- Olmedo, R. (2020). Implicaciones metodológicas sobre el uso del análisis de redes sociales en redes sociodigitales. *Quórum Académico*, 17(2), 73–94. <https://www.redalyc.org/journal/1990/199064447005/html/>
- Olmos, H. A., & Santillán Güemes, R. (2004). La gestión cultural y la construcción de poder. *El Mundo en Gestión*, 89–101. Zacatecas. <https://www.cultura.gob.mx/turismocultural/cuadernos/pdf11/articulo2.pdf>
- Paradise, R. (2005). Motivación e iniciativa en el aprendizaje informal. *Revista Electrónica Sinéctica*, (26), 12–21. [www.redalyc.org/pdf/998/99815914003.pdf](http://www.redalyc.org/pdf/998/99815914003.pdf)
- Quintero, C. E. (2014). *La valoración de activos intangibles en organizaciones artísticas-culturales: caso Instituto Colombiano de Ballet Clásico (INCOLBALLET)* [Trabajo de grado, Universidad del Valle]. Facultad de Ciencias de la Administración, Programa de Contaduría Pública.
- Rosas Mantecón, A. (2008). Mercado, políticas y públicos: la reorganización de las ofertas y los consumos culturales. *Alteridades*, 18(36), 23–31. [www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n36/v18n36a3.pdf](http://www.scielo.org.mx/pdf/alte/v18n36/v18n36a3.pdf)
- Suárez-Vergne, Á. (2020). Comunidades proscritas: una reflexión sobre las posibilidades de la etnografía virtual. *Athenea Digital*, 20(1), e2236. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.2236>

Yáñez, C., & Mariscal, J. L. (2021). Praxis y saber experiencial en la gestión cultural: hermenéutica de una práctica. *Ariadna Ediciones eBooks*.  
<https://doi.org/10.26448/ae9789566095514.36>.

## Aula De Peregrinaje: Una Propuesta Estética Y Crítica Del Caminar Como Práctica Educativa

Valentina Rojas Agudelo

### Resumen

La propuesta de investigación doctoral explora la noción de *aula de peregrinaje*, donde caminar se presenta como acto pedagógico y estético. El propósito trazado es reconfigurar el espacio educativo tradicional, desafiando las estructuras convencionales y proponiendo un enfoque que integre el cuerpo, el espacio y el aprendizaje desde una perspectiva crítica y reflexiva. Además de la revisión bibliográfica para la construcción de un marco epistémico y teórico, se proyecta una labor de campo enmarcada en una visión fenomenológica y hermenéutica, utilizando diarios de camino, conversaciones en movimiento y cartografías vivenciales como puntos de encuentro para registrar la práctica educativa de los cuerpos invitados a peregrinar, en este caso, jóvenes estudiantes de una institución educativa.

Se espera que los resultados de esta investigación aporten al desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes sobre su relación con el entorno y el aprendizaje, nutriendo su percepción de la educación como práctica activa y vivencial. Además, se busca que los hallazgos contribuyan a la comunidad académica, proponiendo nuevas rutas que integren el cuerpo y el espacio en el proceso educativo, y ofrezcan una alternativa a los modelos tradicionales de enseñanza. En última instancia, la propuesta invita a otros educadores e investigadores a explorar sus propios caminos en la educación, reconociendo el valor del caminar como práctica política, ética y estética.

Palabras Claves: aula de peregrinaje; caminar; cuerpo; espacio; estética.

### Introducción.

En el devenir de la educación contemporánea, se percibe una necesidad urgente de cuestionar y re-imaginar los espacios de aprendizaje. Desde esta mirada, la presente propuesta de investigación doctoral busca explorar la noción de *aula de peregrinaje*, pensada como espacio en el que el acto de caminar se convierte en práctica pedagógica y estética.

El nodo problemático que moviliza el quehacer investigativo se sitúa en la desconexión entre cuerpo y espacio en las prácticas escolares tradicionales. En tiempos posmodernos, el cuerpo ha sido relegado a un segundo plano en la educación, visto más como receptáculo pasivo que como agente activo en el proceso de aprendizaje. No obstante, caminar ha sido una práctica ancestral, manera en que el cuerpo se conecta orgánicamente con el entorno y consigo mismo (Solnit, 2000). Al reconsiderar el caminar como acto de sentidos políticos, estéticos y filosóficos, se abre la posibilidad de desafiar los métodos educativos tradicionales y proponer un enfoque que integre cuerpo, espacio y conocimiento en un tejido complejo.

La revisión de la literatura, ha permitido encontrar antecedentes de investigadores otros que han explorado la relación entre cuerpo y espacio. Por ejemplo, en su tesis doctoral, Apollonio (2023) realiza un estudio sobre el caminar desde un punto de vista teórico y artístico, con el propósito de mostrar su potencial creativo y generar un medio de transformación social. De manera similar, Martínez (2015) investiga la acción de andar en vínculo con el arte, donde realiza desplazamientos físicos y teóricos para incentivar y dar lugar a la creación de nuevas metáforas, reflexiones y propuestas en torno a espacios de educación formal y no formal. Por último, García (2013) propone una reflexión pedagógica para abordar el asunto de caminar, con el propósito de contribuir a una comprensión más compleja de este fenómeno, estudiar los autores que han transitado el escenario epistémico y hacer una apuesta neohumanista que siente las bases de una pedagogía del andar.

Teniendo en cuenta el bagaje de las categorías epistémicas y la problematización presentada, se plantea como propósito de la presente investigación explorar cómo la práctica del caminar desde la idea de aula de peregrinaje construye narrativas críticas y reflexivas en clave del cuerpo, desafiando las estructuras tradicionales de enseñanza y fomentando un enfoque complejo del aprendizaje.

Entre las perspectivas teóricas que sustentan la labor, destacan los planteamientos de Solnit (2000), quien acoge el caminar como práctica que conecta cuerpo, mente y espacio; Thoreau (1862), quien defiende el caminar como acto de libertad y resistencia contra la alienación de la vida moderna; y Pardo (2015), que teje la relación entre cuerpo y exterioridad como espacio de construcción de sentido.

### Camino Metodológico

El camino que traza esta investigación no es lineal ni predefinido; es un sendero que se despliega al andar, donde cada paso se convierte en acción significativa en el proceso de descubrimiento. Aquí, el aula no se limita al recinto cercado por cuatro paredes, sino que se transforma en espacio de peregrinaje, donde sus cuerpos constitutivos emprenden una travesía que desborda los límites convencionales de la educación para explorar nuevas formas de saber, ser y hacer.

La propuesta se inscribe en una perspectiva fenomenológica y hermenéutica, donde la práctica del caminar se asume como acto de revelación y sentido en profunda conexión cuerpo-espacio-aprendizaje.

Esta travesía contará con la participación de un grupo de estudiantes de secundaria de una institución educativa en Calarcá, Quindío. Estos jóvenes, provenientes de contextos diversos, cuyos entornos son vulnerables debido a problemáticas sociales y económicas, traerán consigo sus propias historias, desafíos y perspectivas, enriqueciendo el camino a emprender. En esta apuesta, cada estudiante será un peregrino del saber, y el aula se convertirá en un espacio de encuentro entre cuerpo, territorio y conocimiento, donde se tejerán nuevas formas de habitar y aprender en el mundo. Los puentes metódicos pensados para la labor de campo son diarios de camino, conversaciones en movimiento y cartografías vivenciales. Los primeros, se refieren a registros en texto, dibujos, mapas, que llevarán los participantes durante las caminatas para captar pensamientos, sentires y reflexiones que suscite el andar. Las conversaciones son diálogos que se desarrollan durante las caminatas, donde las palabras fluyen con el ritmo de los pasos; no son entrevistas formales, sino momentos de intercambio genuino, donde las ideas se entrelazan con el paisaje y el acto de caminar. Por último, se propone construir mapas colectivos que reflejen las percepciones y aprendizajes en las caminatas; representaciones visuales y simbólicas de los recorridos.

Travesía que será recorrida en diferentes momentos, no como camino secuencial, sino como rizoma que se extiende en horizontalidad mientras se entrelaza en espacio y tiempo. El momento inicial, llamado *Sentidos de peregrinación*, busca hacer una revisión detallada de la literatura tanto en referentes teóricos como investigativos, de manera que nutra la construcción de un logos escritural en claves históricas, filosóficas, políticas, éticas, estéticas y educativas. Luego, ocurrirá *La preparación del viaje*, donde iniciará la labor de campo a

partir de un compartir reflexivo con los cuerpos invitados, en torno al sentido de caminar y el aula de peregrinaje. El siguiente momento será *El primer andar*, las caminatas iniciales donde los jóvenes explorarán el entorno habitual, con miradas de complejidad; aquí, se comenzarán a construir las cartografías vivenciales. Continúa el momento *Profundización y sentidos*, donde se extenderán los recorridos a territorios otros, tanto físicos como conceptuales; desde allí, derivan conversaciones más profundas y nuevas conexiones en el andar, que serán trazadas en los diarios de camino. Por último, *Retorno y reflexión*, que en sentido literal es un regreso al origen, pero en complejidad significa desandar los pasos desde nuevas comprensiones; allí los puentes metódicos servirán como excusa para construir reflexiones colectivas y amplificar los hallazgos en clave hermenéutica.

### Resultados Esperados

Al finalizar esta travesía por el aula de peregrinaje, se espera que el camino recorrido deje huellas profundas en los cuerpos participantes, la comunidad educativa e investigativa. Los hallazgos emergentes serán reflejo de la potencia del caminar como acto estético de los cuerpos del aula.

Así, se espera que los jóvenes que emprendan la peregrinación descubran maneras otras de habitar los espacios; esto para desarrollar conciencia de la potencia de su cuerpo y su lugar en el mundo. Esta práctica permitirá re-significar su relación con el aprendizaje, percibiendo la educación no como acto pasivo, sino como práctica vivida y sentida, donde el saber se construye en movimiento. A su vez, los estudiantes podrán ser agentes de cambio en su comunidad, a partir de sus narrativas como aporte al tejido social. En el escenario académico, la apuesta doctoral abrirá rutas alternativas que integren cuerpo y espacio como pilares del proceso de aprendizaje. Los hallazgos compartidos con la comunidad ofrecerán una perspectiva crítica que tensione los modelos tradicionales y proponga una visión del aula como espacio cambiante. Invitación a otros educadores e investigadores a embarcarse en sus propias travesías de descubrimiento y aprendizaje.



## Bibliografía

Apollonio, L. (2023). *El potencial creativo de caminar: una investigación teórica y artística para la revalorización del caminar* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. <https://hdl.handle.net/10481/80565>

García, J. (2013). *Caminar i pedagogia en la modernitat: Una aproximació fenomenològica i hermenèutica* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/123438>

Martínez, M. (2015). *Andando... La acción de andar como investigación artística desde una perspectiva a/r/tográfica* [Tesis doctoral, Universidad de Jaén]. <https://ruja.ujaen.es/jspui/bitstream/10953/722/1/9788416819072.pdf>

Pardo, J. L. (2015). *Las formas de la exterioridad*. Pre-Textos.

Solnit, R. (2015). *Wanderlust: Una historia del caminar* (A. Vallejo, Trad.). Capitán Swing. (Trabajo original publicado en 2000).

Thoreau, H. D. (2017). *Caminar* (S. Mas, Trad.). Errata Naturae. (Trabajo original publicado en 1862).