

IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN LA **FORMACIÓN POSGRADUAL** **BALANCE Y PROYECCIONES**





CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL

Compiladores:

Libia Zulay Ariza Pérez
Cristian Yasser Martínez Rodríguez
Claudia Mónica Prieto Díaz

Grupos de Investigación:

Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas G.E.I.E.
Pedagogías Críticas para la transformación Social
Grupo Kompetenz
CIDU
Formación de Maestros (FORMA)
Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica
(CLIIC.org)
Educación, cultura y transformación
Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales
(AMECI)

Jaime Alberto Leal Afanador
Rector

Constanza Abadía García
Vicerrectora académica y de investigación

Leonardo Yunda Perlaza
Vicerrector de medios y mediaciones pedagógicas

Edgar Guillermo Rodríguez Díaz
Vicerrector de servicios a aspirantes, estudiantes y egresados

Leonardo Evemeleth Sánchez Torres.
Vicerrector de relaciones intersistémicas e internacionales

Julialba Ángel Osorio
Vicerrectora de inclusión social para el desarrollo regional y la proyección comunitaria

Clara Esperanza Pedraza Goyeneche
Decano (a) Escuela de Ciencias de la Educación

Juan Sebastián Chiriví Salomón
Líder Nacional del Sistema de Gestión de la Investigación (SIGI)

Martín Gómez Orduz
Líder Sello Editorial UNAD

Capítulos regionales de Ascofade:

Capítulo Antioquia-Chocó:

1. Corporación Universitaria Adventista
2. Corporación Universitaria Lasallista
3. Fundación Universidad Católica del Norte
4. Institución Universitaria Digital de Antioquia
5. Universidad Católica Luis Amigó
6. Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid
7. Tecnológico de Antioquia
8. Corporación Universitaria Minuto de DIOS UNIMINUTO
(Seccional Antioquia Chocó)
9. Universidad Autónoma Latinoamericana –UNAULA-
10. Universidad Católica de Oriente
11. Universidad de Antioquia
12. Universidad de Medellín
13. Universidad Pontificia Bolivariana
14. Universidad San Buenaventura - Medellín
15. Universidad Tecnológica del Chocó Diego Luís Córdoba UTCH
16. Corporación Universitaria Americana

Capítulo Caribe:

1. Corporación Universitaria del Caribe – CECAR
2. Corporación Universitaria Rafael Núñez
3. Universidad de Cartagena
4. Universidad de Córdoba
5. Universidad de la Guajira
6. Universidad de Sucre
7. Universidad del Atlántico
8. Universidad del Magdalena
9. Fundación Universidad del Norte
10. Universidad Popular del Cesar
11. Universidad San Buenaventura Sede Cartagena
12. Fundación Universitaria Colombo Internacional- Unicolombo
13. Universidad Tecnológica de Bolívar
14. Corporación Universidad de la Costa
15. Corporación Universitaria Americana
16. Corporación Universitaria Latinoamericana- CUL



17. Corporación Universitaria Minuto de DIOS UNIMINUTO
(Seccional Cartagena)

Capítulo Centro:

1. Corporación Universitaria Iberoamericana
2. Corporación Universitaria Minuto de Dios- Seccional Bogotá
3. Fundación Universitaria Compensar
4. Fundación Universitaria del Área Andina
5. Fundación Universitaria Internacional de la Rioja
6. Fundación Universitaria los Libertadores
7. Fundación Universitaria Monserrate
8. Institución Universitaria Colombo Americana -UNICA
9. Institución Universitaria Politécnico Gran Colombiano
10. Pontificia Universidad Javeriana
11. Universidad Agustiniana-UNIAGUSTINIANA
12. Universidad Antonio Nariño
13. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Bogotá
14. Universidad de Cundinamarca
15. Universidad de La Sabana
16. Universidad de la Salle
17. Universidad de los Andes
18. Universidad de los Llanos
19. Universidad de San Buenaventura - Sede Bogotá
20. Universidad del Rosario
21. Universidad Distrital Francisco José de Caldas
22. Universidad El Bosque
23. Universidad Externado de Colombia
24. Universidad La Gran Colombia
25. Universidad Libre
26. Universidad Militar Nueva Granada
27. Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
28. Universidad Pedagógica Nacional
29. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia UPTC
30. Universidad Santo Tomás

Capítulo Eje Cafetero:

1. Universidad Católica de Manizales
2. Universidad Católica de Pereira



3. Universidad de Caldas
4. Universidad de Manizales
5. Universidad del Quindío
6. Universidad Autónoma de Manizales
7. Universidad Tecnológica de Pereira

Capítulo Nororiental:

1. Fundación Universitaria de San Gil – UNISANGIL
2. Universidad Cooperativa de Colombia-Sede Bucaramanga
3. Universidad de Pamplona
4. Universidad de Santander UDES
5. Universidad Francisco de Paula Santander
6. Universidad Industrial de Santander - UIS
7. Universidad Simón Bolívar
8. Universidad Libre Seccional Socorro

Capítulo Suroccidente:

1. Corporación Autónoma del Cauca
2. Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium
3. Institución Universitaria Antonio José Camacho
4. Universidad CESMAG
5. Instituto Departamental de Bellas Artes
6. Unidad Central del Valle del Cauca
7. Universidad de Nariño
8. Universidad del Cauca
9. Universidad del Valle
10. Universidad ICESI
11. Universidad Mariana
12. Universidad de San Buenaventura - Seccional Cali
13. Universidad Santiago de Cali

Capítulo Suroccidente:

1. Universidad de Navarra –UNINAVARRA
2. Universidad de la Amazonia
3. Universidad del Tolima
4. Universidad Surcolombiana

CONGRESO DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL. BALANCE Y PROYECCIONES

ISSN: 2745-181X

©Editorial
Sello Editorial UNAD
Universidad Nacional Abierta y a Distancia
Calle 14 sur No. 14-23
Bogotá D.C

Agosto de 2024

Corrección de textos: Comité Científico Reinped
Diseño de portada: Laura Sofía Valencia Ruiz
Diagramación: Laura Sofía Valencia Ruiz

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons - Atribución – No
comercial – Sin Derivar 4.0 internacional.

https://co.creativecommons.org/?page_id=13.



PRESENTACIÓN

El IV Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual se centra en visibilizar y reconocer el trabajo investigativo que han venido desarrollando los grupos y líneas de investigación al interior de las Facultades de Educación, lo cual ha permitido establecer sinergia entre los investigadores, estudiantes de posgrado y facultades con la visión de propiciar espacios de interacción entre la academia para la comprensión del fenómeno educativo y sus complejidades.

En la Memoria del IV Congreso Internacional de Investigación en la Formación Posgradual, este documento compila las contribuciones significativas de investigadores y académicos que han participado en nuestro evento, reflejando un esfuerzo colaborativo por avanzar en el conocimiento y la práctica en la educación posgradual.

El congreso ha servido como plataforma para la discusión de temas críticos y emergentes en el campo de la formación docente y el desarrollo profesional, con un enfoque especial en las tendencias actuales y futuras que pueden transformar el paisaje educativo. A través de conferencias magistrales, paneles de discusión y simposios, se ha promovido un intercambio enriquecedor de ideas y experiencias que contribuyen a la formación integral de futuros líderes educativos.

En las páginas siguientes, encontrarán resúmenes de investigaciones presentadas, reflexiones teóricas y estudios de caso que ilustran la profundidad y diversidad de los enfoques pedagógicos en la educación posgradual. Cada contribución ha sido cuidadosamente seleccionada para representar los valores de fomentar un entorno académico inclusivo, interdisciplinario e innovador.

Agradecemos a todos los participantes, organizadores y colaboradores que han hecho posible este evento y esperamos que esta memoria sirva como un recurso valioso para todos aquellos interesados en las perspectivas contemporáneas de la educación posgradual.



COMITÉ ORGANIZADOR DEL EVENTO

Red Internacional de Posgrados

María Cristina Gamboa Mora

Coordinadora General Reinped

Líder Grupo de Investigación AMECI

- Dra. Liliam Mafla Ortega. **Universidad Mariana.**
- Mg. Leidy Lorena Montero Caicedo. **Fundación Universitaria del Área Andina.**
- Dra. Claudia Mónica Prieto. **Universidad Cooperativa de Colombia.**
- Mg. Alba Rocío Noguera Luque. **Corporación Universitaria Iberoamericana.**
- Mg. Libia Zulay Ariza Pérez **Corporación Universitaria Iberoamericana.**
- Mg. Gina Alejandra Caicedo **Bohórquez Universidad Externado de Colombia.**
- Mg. Carlos Mario Ortega Rojas. **Corporación Universitaria Uniminuto Bello-Antioquia.**
- Mg. John Edward Forigua. **Fundación Universitaria Los Libertadores.**

Asociación Colombiana de Facultades en Educación (ASCOFADE)

Dra. Cecilia Dimaté Rodríguez

Presidenta Nacional

Decana Facultad Ciencias de la Educación

Universidad Externado de Colombia

Dra. Olga Ramírez Torres

Presidenta Capítulo Centro

Decana Facultad de Educación

Fundación Universitaria del Área Andina

María Fernanda González Velasco

Directora Ejecutiva Ascofade

COMITÉ CIENTÍFICO

COLOMBIA



- **Dra. Liliam Mafla Ortega**
Universidad Mariana
Grupo de Investigación: Formación de Maestros (FORMA)
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000140483
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8077-0851>
- **Mg. Leidy Lorena Montero Caicedo**
Fundación Universitaria del Área Andina
Grupo Kompetenz
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000688789
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0076-7271>
- **Dra. Claudia Mónica Prieto**
Universidad Cooperativa de Colombia
Grupo de Investigación: Grupo CIDU
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000827193
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6012-9071>
- **Mg. Alba Rocío Noguera Luque**
Corporación Universitaria Iberoamericana
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0002112696
ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-0291-3296>
- **Mg. Libia Zulay Ariza Pérez**
Corporación Universitaria Iberoamericana.
Grupo de Investigación: Grupo GIEEP
CvLAC:
<https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>
ORCID: <https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-6866-3914>
- **Mg. Gina Alejandra Caicedo Bohórquez**
Universidad Externado de Colombia

Grupo de Investigación: Pedagogías Críticas para la transformación Social

CvLAC:

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000105534

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0124-4256>

- **Mg. Carlos Mario Ortega Rojas**
Corporación Universitaria Uniminuto Bello-Antioquia
Grupo de Investigación: Grupo de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas G.E.I.E.P
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000635073
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2541-3058>
- **Mg. John Edward Forigua**
Fundación Universitaria Los Libertadores
Grupo de Investigación: Educación, cultura y transformación
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001532268
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0924-3757>
- **Dra. María Cristina Gamboa Mora**
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD
Grupo de Investigación: Ambientes de Enseñanza-Aprendizaje de las Ciencias Básicas y Sociales (AMECI)
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001306774
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X>
- **Mg. Cristian Yasser Martínez Rodríguez**
Universidad de la Américas y el Caribe - Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación Científica
CvLAC:
https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001599077
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5712-6435>

VENEZUELA



- **Dra. Yuly Esteves González.**
Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas.

ECUADOR



- **Dra. Deisi Cicibel Yunga Godoy.**
Universidad Técnica Particular de Loja.

CHILE



- **Dr. Carlos Calvo Muñoz.**
Universidad Católica del Norte,
Universidad Abierta de Recoleta.

MÉXICO



- **Mg. Cristian Yasser Martínez Rodríguez.**
Universidad de la Américas y el Caribe -
Centro Latinoamericano de Investigación e Innovación
Científica

ESTADOS UNIDOS



- **Dr. José Gabriel Ricardo Osorio.**
Universidad Shippensburg de Pensilvania.

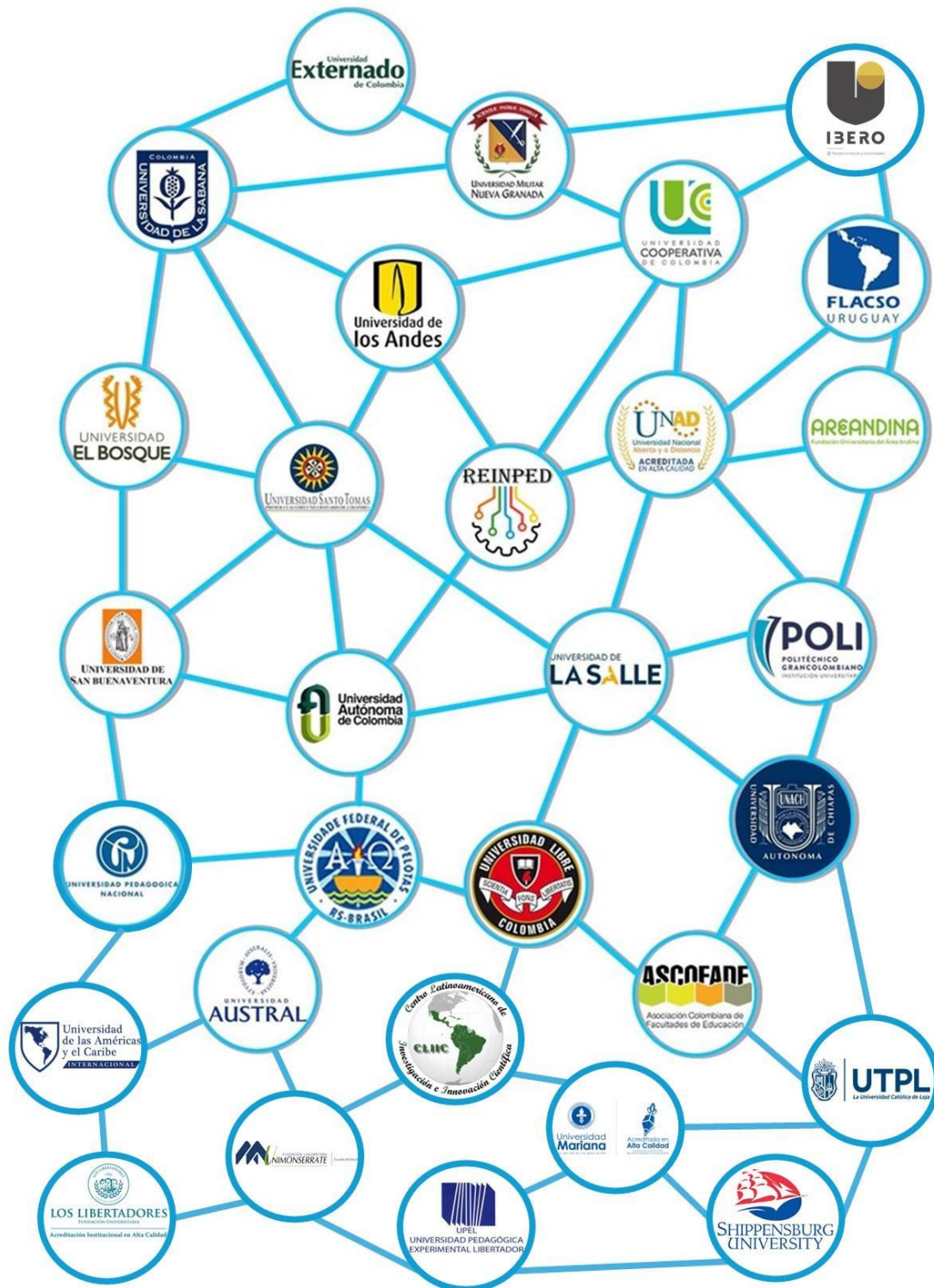


TABLA DE CONTENIDO

SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN

La formación posgradual en educación vista desde el contexto de Estados Unidos.....	19
Retos y posibilidades de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la metodología de investigación	36
Política de ciencia abierta e inteligencia artificial ¿cómo se impacta en las regiones con la producción científica?	46
Dimensiones de la actitud hacia las matemáticas: comparativo en dos áreas de formación profesional.....	67
Las voces de las emociones: impacto de la diversidad cultural y familiar en los niños	78
Deserción escolar en los grados de básica secundaria y media, en la Institución Educativa “Plaza Bonita”	90
Propuesta curricular fortaleciendo las asignaturas relacionadas con la accidentalidad en la construcción.....	98
Propuesta de creación de semillero de investigación Newton como estrategia pedagógica en estudiantes de educación media	108
Diversidad familiar y su influencia en la autonomía de los niños y niñas 4-5 años	119
¿Cómo la política pública de convivencia escolar se integra en los currículos de colegios públicos en Bogotá?	129
Apoyo parental y rendimiento académico en estudiantes de 5º, I.E Juan Pablo II Cali, Valle	137
Grit y mentalidad de crecimiento en estudiantes de nivel medio. Exploración de fortalezas fundamentales para el futuro.....	148
¿Cómo emerge la empatía como competencia docente y para qué?	159
Representaciones sociales del bullying en niñas, niños y adolescentes del colegio General Santander sede A.....	170



Ficha Myself: innovación en la enseñanza de la especialización en gestión ambiental	179
Gestión emocional, incidencia en la conducta de niños entre 2 - 5 años en aulas diversas	187
Curricularización del PRAE en el área de ciencias naturales en el ciclo tres de enseñanza básica. Caso colegio Eduardo Umaña Mendoza IED	194

SIMPOSIO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

¿Formamos maestros y maestras para (re) crear o para repetir?	207
Educación del siglo xxi: el rol del docente de cara a la incorporación de la ia en procesos de formación	227
Formador de formadores: una mirada desde la subjetividad	242
Neuro-didáctica, una estrategia innovadora para enriquecer la experiencia de aprendizaje	252
Metacognición motriz en la educación física escolar	262
Convivencia escolar, formación en valores y educación física, reflexiones desde la investigación acción pedagógica	274
Retos de la educación matemática en la era de la inteligencia artificial	283
Propuesta para el fortalecimiento de competencias en habilidades comunicativas y lecto-escritura	290
La innovación educativa en los maestros, una estrategia para estimular la creatividad docente	306
Trayectorias vitales y formación doctoral: reflexiones para el acompañamiento integral de estudiantes de doctorado en educación	317
Claves epistemológicas del método fenomenológico en el estudio de la realidad social	325
Responsabilidad social universitaria: una contribución al desarrollo de las competencias de los estudiantes de la sed de Bogotá	336

Análisis de la práctica pedagógica significativa de dos docentes de Areandina sede Valledupar	343
Educación por proyectos: ABP y la interdisciplinariedad de las áreas inglés y tecnología	352
Estrategia pedagógica para el desarrollo de habilidades y competencias en política migratoria en la Universidad Cooperativa de Colombia sede Bogotá	366
La influencia de las emociones epistémicas en la educación para la ciudadanía global.....	373
Metodología de enseñanza-aprendizaje en prácticas hospitalarias de estudiantes de instrumentación quirúrgica de la UDES sede Bogotá.....	381
Gestión emocional a través de la animación a la lectura	393
Educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas en Colombia. Una apuesta por la lectura y la escritura en el territorio	399
Educación inclusiva e interculturalidad: perspectivas y prácticas en el contexto educativo contemporáneo	408
Descubriendo el motor de la lectura: motivación a través de textos multimodales.....	417
Percepción de estudiantes pertenecientes a una institución de educación superior frente a una estrategia de blended-learning	428
Los imaginarios sociales con relación a las competencias de inclusión de los profesores de educación superior	437
Construir ambientes pedagógicos para la gestión de emociones inteligentes con estudiantes de párvulos	448
Habilidades gerenciales que revolucionan las aulas.....	462
Software para el apoyo metodológico de proyectos de investigación innova	470

SIMPOSIO DE INVESTIGACIÓN

LA FORMACIÓN POSGRADUAL EN EDUCACIÓN VISTA DESDE EL CONTEXTO DE ESTADOS UNIDOS

Dr. José G. Ricardo-Osorio (jgrica@ship.edu)

Exdecano de la Facultad de Educación y Servicios Humanos
Profesor Asociado de español, y de Pedagogía de la Enseñanza de
Lenguas Extranjeras.

Shippensburg University of Pennsylvania

Resumen

La formación posgradual en educación juega un papel crucial en el desarrollo profesional de docentes y líderes educativos en todo el mundo. En el contexto de Estados Unidos, la educación posgradual en esta área ha sido objeto de estudio y debate debido a la influencia que tiene en las prácticas educativas a nivel internacional (Darling-Hammond, 2017; Grissom, Loeb, & Mitani, 2015; Leithwood, Harris, & Hopkins, 2015). Este ensayo tiene como objetivo describir el contexto académico de la

formación posgradual en educación en Estados Unidos, identificar las tendencias y enfoques pedagógicos más relevantes en los programas de posgrado en educación en este país, identificar las habilidades académicas, lingüísticas básicas y características individuales necesarias para tener éxito en un programa posgradual en educación en Estados Unidos, así como brindar recomendaciones para aquellos que deseen realizar estudios posgraduales en ese país.

Contexto académico de la formación posgradual en educación en Estados Unidos

Estados Unidos es conocido por su sistema educativo diverso

y complejo, que abarca desde la educación primaria hasta la educación superior. En cuanto a la formación posgradual en educación, este país cuenta con

una amplia gama de programas de posgrado en universidades de renombre a nivel nacional e internacional. La educación posgradual en Estados Unidos se caracteriza por su enfoque interdisciplinario y por la integración de teoría y práctica en la formación docente (Dworak, Duong, & Lee, 2017).

Cabe anotar que hay diferencias bien marcadas entre una universidad y otra según el énfasis que la universidad le dé a la investigación, a la producción creativa, y al número de graduados de los programas de doctorado cada año. De tal modo, en Estados Unidos, las universidades públicas y privadas son clasificadas en *Research I*, *Research II*, *Research III*, *Comprehensive*, y *Baccalaureate* (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education, 2024). La clasificación se enfoca únicamente en el énfasis en la investigación y no determina la calidad académica de la

universidad (Thompson, 2023). Por lo tanto, una universidad *Comprehensive* podrá tener programas académicos de igual calidad a los de una universidad clasificada como *Research I*.

Universidades como Harvard, Yale, MIT, Stanford, y Duke, reconocidas mundialmente, se encuentran en la categoría *Research I*. Esto indica que su nivel de investigación y producción de patentes es muy alto. Estas universidades invierten un gran porcentaje de su presupuesto en proyectos de investigación y reciben subvenciones millonarias (*grants*) del gobierno, y de entidades públicas o privadas para desarrollar avances en ciencia, salud, tecnología, ingeniería, educación, etc. Los docentes de estas universidades deben mantener una producción de investigación y publicación muy alta. Por lo tanto, la carga académica es baja. Los docentes sólo enseñan un curso por

semestre y el resto del tiempo, lo deben dedicar a la investigación, la publicación de sus investigaciones, y a la obtención de *grants* que financien sus investigaciones (Kim & Lee, 2020; Rhoades, & Sporn, 2002).

Las universidades *Research I*, *II*, y *III* contratan a estudiantes posgraduales (de maestrías y doctorados) como instructores para los cursos de pregrado (Teaching Assistants) o como asistentes de investigación (Research Assistants). Esta práctica laboral, muy común en Estados Unidos, les permite a los estudiantes posgraduales ganar experiencia en enseñanza o investigación y a la vez, les ayuda a realizar estudios posgraduales gratis. La universidad cubre los costos de matrícula y les paga a los estudiantes un rubro mensual. El monto del

rubro varía según los estudios académicos (maestría vs. doctorado) y los recursos financieros de la universidad. El promedio anual es de \$47.030 dólares (US Bureau of Labor Statistics, 2023). Este sueldo anual es aproximadamente de \$192.823.000 COP, lo cual puede ser atractivo para muchos colombianos que deseen hacer estudios posgraduales en Estados Unidos.

Las universidades *Research II* tienen un nivel de investigación alto, con un enfoque y radio de acción de sus investigaciones más local y regional. Estas universidades invierten mínimo 5 millones de dólares anualmente en proyectos investigativos y gradúan un promedio de 20 estudiantes de doctorado al año. A su vez, las universidades *Research III* ofrecen un balance entre investigación y enseñanza

con un enfoque moderado en la investigación (Thompson, 2023).

Las universidades *Comprehensive* y las *Baccalaureate* tienen en común su énfasis en la enseñanza sobre todo del currículo de *Liberal Education* (humanidades, artes, lenguas extranjeras, ciencias sociales y ciencias exactas) a nivel de pregrado. Las universidades *Comprehensive* hacen investigación a menor escala en comparación con las *Research I, II, y III* e integran la investigación en el currículo de sus programas de pregrado (*Undergraduate Research*). Estas universidades, por lo general, otorgan títulos de maestrías y doctorados profesionales, i.e., Doctor of Educación-Ed. D (Sadler & Davidson, 2018). Es de anotar que muchas universidades *Research I, II, y III* también otorgan este tipo de doctorados además del Ph.D.

Las universidades *Baccalaureate* son también llamadas *Liberal Arts Colleges*. Son privadas y en su mayoría muy exclusivas con matrículas costosas. Estas universidades se enfocan en programas de pregrado, pero hay algunas que ofrecen maestrías y doctorados (Ph. D). Al igual que las *Comprehensive*, las universidades *Baccalaureate* integran la investigación en su currículo permitiéndole a los estudiantes trabajar en proyectos de investigación supervisados por profesores. En estas universidades, los estudiantes deben hacer y sustentar un proyector de grado llamado *Capstone Project*. Además, los profesores deben mantener un nivel alto de investigación y publicación para poder obtener promoción y/o *tenure* (nombramiento a término indefinido). Debido a su prestigio y pedigrí académico, la mayoría de los estudiantes de estas universidades obtienen cupos

posgraduales en las universidades *Research I* y *II* más reconocidas (Austin, 2008; Fischer, Bernstein, & Proto, 2001).

Es bien sabido que el tipo de universidad, según la clasificación explicada anteriormente, influye en la misión y objetivos de los programas posgraduales en educación. Esto es más notable en la diversidad de enfoques pedagógicos y metodologías de enseñanza que se promueven en los programas de posgrado en el área de la educación. Los docentes y líderes educativos en formación tienen la oportunidad de explorar diversas teorías educativas y de aprender cómo aplicarlas en la práctica educativa. Esto les permite desarrollar competencias clave, como la capacidad de diseñar e implementar planes de estudio efectivos, evaluar el rendimiento estudiantil y colaborar con otros profesionales de la educación para mejorar la calidad de la

enseñanza (Allen, 2019; Zeichner, & Hoeft, 2012; Darling-Hammond, 2008; Cochran-Smith, & Zeichner, 2005).

Tendencias y enfoques pedagógicos en los programas de posgrado en educación en Estados Unidos

En los últimos veinte años, ha habido un aumento en la demanda de programas de posgrado en educación en Estados Unidos que se centran en áreas específicas de la enseñanza, como la educación inclusiva, la educación bilingüe y la educación STEM (Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas). Estos programas incorporan enfoques pedagógicos innovadores, como el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje activo y el uso de la tecnología en el aula (Knowles, 2018; Darling-Hammond, & Hyler, 2017; Darling-Hammond, & Bransford, 2005).

Además, los programas posgraduales en educación en Estados Unidos fomentan la reflexión crítica y el pensamiento creativo, lo que permite a los futuros docentes y líderes educativos desarrollar habilidades de resolución de problemas y toma de decisiones informadas (Shulman & Sykes, 2016; Zipin & Brennan, 2010; Cochran-Smith, Feiman-Nemser & McIntyre, 2008).

Otra tendencia importante en estos programas es la integración de la investigación educativa en la formación docente. Los programas posgraduados ofrecen a los estudiantes la oportunidad de participar en proyectos de investigación y colaborar con expertos en el campo de la educación. Esto les permite adquirir habilidades de investigación, como la recopilación y análisis de datos, y los prepara para contribuir al avance del conocimiento en el

área de la educación (Supovitz & Turner, 2018; Kincheloe, 2012; Darling-Hammond, 2010; Villegas-Reimers, E. (2003).

Haciendo referencia al tipo de programas posgraduales, la oferta es muy diversa. En cuanto a maestrías, las universidades de Estados Unidos ofrecen Master's in Education (M.Ed.) y Master's of Arts in Teaching (MAT).

Estos programas pueden ser presenciales o totalmente en línea y duran aproximadamente 2 años. Dentro de estas opciones, se encuentran una variedad de concentraciones y especializaciones. Por ejemplo, un M.Ed. puede ser en Curriculum and Instruction [currículo y enseñanza], Educational Leadership [liderazgo educativo], Educational Technology [tecnología educativa], Higher Education [educación superior], Special Education [educación especial] y muchas otras opciones. El MAT ofrece

especializaciones en Elementary Teaching [enseñanza primaria], y Secondary Teaching [enseñanza secundaria] entre otras. Es importante anotar que un programa MAT también podría ofrecer especializaciones similares a las de un programa de M.Ed. Según Carlton (2024), la diferencia entre un M.Ed. y un MAT radica en el perfil profesional que el estudiante posgradual quiera seguir. El M.Ed. prepara al estudiante para desarrollar sus habilidades en un campo específico o para afianzar su liderazgo sobre todo si tiene aspiraciones de pasar al campo administrativo en un futuro. Por otro lado, el MAT se enfoca en habilidades pedagógicas avanzadas para implementar en el aula de clases. Los dos programas pueden ofrecer la opción de obtener una licencia para enseñar (sin esta licencia, otorgada por el Departamento de Educación en cada Estado, no se puede lograr un nombramiento como profesor en una escuela

pública en los Estados Unidos). Tanto el M. Ed como el MAT incluyen en su currículo cursos de investigación cualitativa y cuantitativa además de una tesis de grado.

En cuanto a los programas doctorales en educación, la tendencia es ofrecer un Ph.D. o un Doctorate of Education (Ed.D.). La diferencia entre un programa Ph.D. y un Ed.D. radica principalmente en el uso de la investigación. Por lo general, un programa Ph.D. prepara al profesor para hacer investigación pura y crear conocimientos nuevos. Por lo tanto, el currículo del Ph.D. contiene un enfoque más profundo en los métodos de investigación cuantitativa y cualitativa. A diferencia del Ph.D., el Ed.D., prepara al profesor para resolver problemas inherentes a la educación usando datos e información previamente publicados. Por eso el Ed.D. es llamado Applied Research Doctorate [doctorado de

investigación aplicada] y su currículo contiene cursos en métodos de la investigación, pero el énfasis es en el análisis de datos (*meta analysis*) y la consecución de respuestas a problemas puntuales en la educación. Desde el punto de vista de rigor y calidad, ambas opciones son iguales. Sin embargo, un Ph.D. en educación puede tomar cinco o más años, mientras que un Ed.D. puede terminarse en cuatro años. Tanto el Ph.D. como el Ed.D., requieren la sustentación (o defensa) de una disertación doctoral (King-Logan, 2022). Es importante aclarar que ambas opciones preparan al profesor para seguir una carrera como docente universitario. El estudiante debe tener en cuenta el tipo de universidad (*Research I, II, III, Comprehensive, Baccalaureate*) porque en algunas del tipo I y II el Ph.D. es requerido. Sin embargo, muchas facultades de educación contratan profesores y administradores con títulos de

Ed.D. porque el enfoque de la institución educativa es la enseñanza y/o la investigación aplicada.

Impacto de la formación posgradual en educación en las prácticas educativas a nivel internacional

Según el último reporte de la organización gubernamental *Open Door*, hubo más de un millón de estudiantes internacionales en las universidades de Estados Unidos durante el ciclo académico 2022-2023. La India y la China fueron los países con el mayor número de estudiantes con más de 250.000 cada uno (en comparación, Colombia envió 9.096 estudiantes). El 44.1% eran estudiantes posgraduales y el 40.7% escogieron un programa de educación (Open Door Report, 2023).

La formación posgradual en educación en Estados Unidos fomenta la colaboración y el

intercambio de conocimientos entre profesionales de la educación de diferentes países, lo que contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza a nivel global (DeJaeghere & Bowne, 2016; Global Perspectives on Teacher Education, 2012). Esto se debe a que los docentes y líderes educativos que completan un programa de posgrado en educación en Estados Unidos tienen una preparación sólida para enfrentar los desafíos de la educación en el siglo XXI (Darling-Hammond & Berry, 2015; Ingersoll & Strong, 2011; Wang, & Odell, 2002). Una vez terminado sus estudios, los docentes pueden establecer colaboraciones con sus países de origen o con otros países para desarrollar proyectos educativos de alta envergadura. Por ejemplo, creando consorcios multinacionales y multidisciplinarios para la investigación de problemas educativos específicos (i.e., el uso de la tecnología educativa en

zonas rurales) o estableciendo programas de desarrollo profesional virtuales o presenciales para docentes de diferentes campos del saber y niveles educativos abarcando desde preescolar al universitario.

Habilidades académicas, lingüísticas básicas y características individuales para tener éxito en un programa posgradual en educación en Estados Unidos

Para tener éxito en un programa posgradual en educación en Estados Unidos, es importante contar con habilidades académicas sólidas, como la capacidad de análisis crítico, la habilidad de gestionar el tiempo de manera efectiva y la capacidad de comunicación efectiva, entre otras características (American Library Association, 2024). Por otro lado, es fundamental tener un buen dominio del idioma inglés, ya que la mayoría de los programas posgraduales en educación se imparten en este

idioma, excepto en Puerto Rico donde los programas son en español. Los estudiantes posgraduales internacionales, cuyo idioma nativo no es el inglés, deben demostrar dominio lingüístico antes de ser admitidos. Los requisitos varían según la universidad, pero generalmente piden uno de los siguientes exámenes: TOEFL (Test of English as a Foreign Language) con un resultado mínimo de 80 puntos o 550 en el examen no virtual; IELTS (International English Language Testing System) con un resultado mínimo de 6.5 puntos; PTE (Pearson Test of English) con un puntaje mínimo de 60; y el Duolingo English Test (recientemente aceptado y es más económico que los otros exámenes). El resultado mínimo para este último es 105 puntos. Cabe resaltar que, si el estudiante está también solicitando *Teaching Assistantship*, la universidad va a requerir un puntaje alto o superior en la parte oral del examen escogido. Y si el

estudiante solicita admisión para un programa de doctorado, los resultados requeridos serán más altos. Si el estudiante ya hizo estudios previos (pregrado o posgrado) en una universidad de Estados Unidos o de habla inglesa y obtuvo un promedio de notas de 3.0 o más (en el sistema de Estados Unidos, las calificaciones académicas van de 1.0 a 4.0), el estudiante estaría exento del examen de inglés.

Además de las habilidades académicas y lingüísticas, existen ciertas características individuales que son importantes para tener éxito en un programa posgradual en educación en Estados Unidos. Algunas de estas características incluyen la motivación, la autonomía, la capacidad de trabajar en equipo y la disposición para aprender y crecer profesionalmente. Los estudiantes que poseen estas cualidades tienden a sobresalir en sus estudios y a convertirse en líderes en el campo de la

educación (Jones & Davis, 2019; McSherry & Pearce, 2017). Obtener un cupo en un programa posgradual en educación es solo el primer paso. La verdadera prueba comienza cuando el estudiante navega efectivamente el contexto académico y laboral (si hay un *Teaching Assitanship* o *Research Assitanship*). El éxito se alcanza cuando el estudiante sustenta (o defiende) su tesis o disertación doctoral, publica los resultados de su investigación en una revista indexada y los presenta en una conferencia de alto nivel.

Recomendaciones generales para realizar estudios posgraduales en educación en Estados Unidos

Las siguientes recomendaciones son recopiladas de la propia experiencia del autor como estudiante posgradual de maestría y doctorado en la Universidad de Arkansas (Fayetteville). Por lo tanto, no se deben tomar como únicas e

infalibles si no como guías generales. Según el tipo de universidad y de programa al cual se solicita admisión, los requisitos pueden variar. El autor asume que el aspirante no está usando agencias institucionales como el *ICETEX* para gestionar estudios en el exterior.

- Con dos años de anterioridad mínimo, prepararse con ahorros suficientes que sustenten la capacidad financiera para estudiar en Estados Unidos. Esta información será muy útil durante la entrevista para la visa. Si el estudiante obtiene una *assistantship*, el formulario I-20 que expide la universidad explica la procedencia institucional de los fondos. Sin embargo, es aún necesario presentar evidencias de otros ingresos (i.e., extractos de cuenta de ahorros, carta de ayuda financiera de terceros, etc.)
- Ponerse en contacto con la oficina de admisiones

internacionales y con la oficina de estudios posgraduales de la universidad escogida. En la comunicación inicial se debe explicar qué programa académico (M. Ed, MAT, Ph.D. o Ed.D.) se busca y por qué. También, se debe solicitar el Teaching Assistantship. Si la universidad ofrece esta clase de "becas", el estudiante deberá diligenciar otros documentos por separado.

- Mandar a traducir oficialmente todos los certificados de notas y diplomas de estudios previos.
- Traducir un artículo de investigación de estudios de pregrado o posgradual previos, ya que uno de los requisitos de admisión es demostrar el nivel de escritura en inglés y de conocimientos de métodos de investigación. Lo ideal es

que el artículo haya sido escrito en inglés originalmente y esté basado en la tesis de grado. Este requisito es más exigido por universidades *Research I*.

- Tomar uno de los exámenes que demuestren el dominio del idioma. Si el puntaje obtenido no es el mínimo, intentarlo nuevamente. Y prepararse para una entrevista oral virtual, ya que algunas universidades usan la entrevista oral como requisito de admisión.
- Escribir un *statement of purpose* [carta de interés] que explique claramente qué se persigue con los estudios posgraduales. Para programas de doctorado tipo Ph.D., hay que explicar con detalle el tipo y el tema de investigación que el estudiante se propone realizar.
- Cumplir con las fechas límites para el envío de formularios y documentos.



Muchos estudiantes internacionales quedan por fuera porque no cumplir con las fechas límites.

Recomendaciones para las instituciones de educación superior

Las instituciones de educación superior colombianas y latinoamericanas que deseen crear intercambios institucionales con pares en Estados Unidos a través de programas académicos deberían tener en cuenta los siguientes puntos:

- Preparar a sus estudiantes de pregrado y maestrías en el dominio del inglés escrito y oral. Los estudiantes deben ser capaces de exponer ideas y conceptos de sus trabajos investigativos con fluidez por escrito y oralmente.
- Incentivar la escritura de artículos originales investigativos en inglés para ser publicados en revistas

indexadas de alcance internacional.

- Incentivar la presentación oral en inglés de resultados investigativos para motivar a los estudiantes a compartir sus trabajos académicos con audiencias internacionales. Esta actividad podría ser de forma virtual.
- Promover programas de *study abroad* [estudios en el exterior] como parte de la experiencia universitaria de los estudiantes.
- Promover programas para *visiting professors* [profesores visitantes] con universidades pares. Estos profesores visitantes podrían enseñar cursos de contenido en inglés y así apoyar las iniciativas institucionales sobre la importancia del idioma.
- Promover el uso de mentores internacionales que puedan servir de *academic coaches* y guíen al

estudiante durante la elaboración de la tesis de grado o de un trabajo de investigación.

- Incluir en el currículo de cursos de metodología de la investigación el uso del formato APA para la elaboración de artículos investigativos en educación.

Conclusiones

En resumen, la formación posgradual en educación en Estados Unidos juega un papel crucial en el desarrollo profesional de docentes y líderes educativos en todo el mundo. Los programas de posgrado en educación en este país ofrecen una amplia gama de

enfoques pedagógicos innovadores y oportunidades de investigación que preparan a los estudiantes para enfrentar los desafíos en la educación del siglo XXI. Para tener éxito en un programa posgradual en educación en Estados Unidos, es importante contar con habilidades académicas sólidas, un buen dominio del idioma inglés y características individuales como la motivación y la capacidad de trabajar en equipo. Estos elementos son fundamentales para aprovechar al máximo la experiencia educativa y contribuir al avance del campo de la educación a nivel internacional.

Referencias

- Allen, J. (2019). Teacher Education in the Age of Education Reform: Education Policy and Practice. Springer.
- American Library University (2024). Ideal Graduate Characteristics. Retrieved from <https://www.ala.org/acrl/issues/infolit/standards/using/idealgradcharacteristics> on 06-25-2024.
- Austin, A. E. (2008). The Rewards of Integrating Research into the Curriculum. *Liberal Education*, 94(3), 22-29.
- Carlton, G. (2024). MAT vs. M.Ed.: Which Degree Should I get?. Retrieved from <https://www.bestcolleges.com/education/masters/mat-vs-med/#:~:text=relates%20to%20the%20focus%20and,administra>

- [tive%20skills%2C%20including%20educational%20leadership](#) on 06-19-2024.
- Carnegie Classification of Institutions of Higher Education (2024). Retrieved from <https://carnegieclassifications.acenet.edu/> on 06-17-2024.
- Cochran-Smith, M., & Zeichner, K. M. (Eds.). (2005). Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education. Lawrence Erlbaum Associates.
- Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). (2005). Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do. John Wiley & Sons.
- Darling-Hammond, L. (2008). Teacher learning that supports student learning. *Educational leadership*, 65(4), 14-21.
- Darling-Hammond, L. (2010). Policy debates for preparing quality educators. *Whose America? Culture wars in the public schools*, 336-353.
- Darling-Hammond, L., & Berry, B. (2015). Evaluating teacher education: Effects of teacher education on student achievement. Washington, DC: Center for American Progress.
- Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
- Darling-Hammond, L., & Hyler, M. E. (2017). Preparing teachers for deeper learning. *Education Week*, 36(9), 6-8.
- DeJaeghere, J., & Bowne, J. B. (2016). Teacher education, global interconnections, and social justice. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 263-272.
- Dworak, J., Duong, J., & Lee, S. (2017). Instructional leadership that incorporates social justice: Shifting University principal preparation programs. *Educational Administration Quarterly*, 53(3), 432-459.
- Fischer, K. W., Bernstein, J., & Proto, A. W. (2001). The Evolution of Research in the Baccalaureate Education of Future Generations. *The Journal of Higher Education*, 72(5), 564-585.
- Global Perspectives on Teacher Education. (2012). Rotterdam: Sense Publishers.
- Grissom, J. A., Loeb, S., & Mitani, H. (2015). How important is quality of instruction? Evidence from states' adoption of higher learning standards. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 37(3), 320-344.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The impact of advanced degrees on teaching: A study of secondary school mathematics and science teachers. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(3), 429-464.

- Jones, A, and Davies, L. (2019). Key characteristics of successful graduate students in education programs in the United States. *Journal of Education Studies*, vol. 10, no. 2, pp. 25-42.
- Kincheloe, J. L. (2012). *Teachers as researchers: qualitative inquiry as a path to empowerment* (Classic ed.). Routledge.
- King-Logan, J. (2022). Ph.D.s vs. Doctorates-What Sets Them Apart?. Retrieved from https://www.onlineu.com/resources/college-planning/phd-vs-doctorate?gclid=CjwKCAjwg8qzBhAoEiwAWagLrNqkYs6CGiARGTwJo3EVUVIvh7HvUkbrfvJO5f5njqXEE3pOESSJvRoCVpcQAvD_BwE&utm_adgroup=google_dynamic&utm_campaign=ou_dynamic&utm_matchtype=&utm_medium=cpc&utm_network=g&utm_source=google&utm_term= on 06-19-2024.
- Knowles, M. (2018). Pedagogical Innovations in Graduate Teacher Education Programs: A Case-Based Approach. *Journal of Teacher Education*, 69(3), 275-288.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2015). Seven strong claims about successful school leadership. *210 Educational Administration Quarterly*, 51(2), 229-256.
- McSherry, H., and Pearce, S. (2017). Researching the attributes of postgraduate students in higher education: A systematic review. *Innovations in Education and Teaching International*, vol. 5, no. 5, pp. 1. Allen, J. (2019). *Teacher Education in the Age of Education Reform: Education Policy and Practice*. Springer.
- Open Door Report (2024). Retrieved from <https://opendoorsdata.org/annual-release/international-students/#download-data> on 06-17-2024.
- Rhoades, G., & Sporn, B. (2002). Building a workforce for the information economy: The quiet transformation of higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29(6), 1-116.
- Sadler, J., & Davidson, J. A. (2018). The Comprehensive University: an enigma? *Higher Education*, 76(6), 999-1015.
- Shulman, L. S., & Sykes, G. (2016). The uses of case studies in teacher education. *Creating alternative futures of education: Learning in a changing world*, 261.
- Supovitz, J. A., & Turner, H. M. (2018). The impact of university-school partnerships on pre-service teacher learning: An analysis of 22 years of partnership research. *Educational Researcher*, 47(3), 153-167.
- Thompson, J. (2023). Understanding the R1 R2 R3 Research Classification at Universities: An In-depth Analysis. Retrieved from <https://www.tuitionrewards.com/newsroom/articles/489/understanding-the-r1-r2-r3-research-classification-at-universities-an-in-depth-analysis> on 06-17-2024.

- U.S Bureau of Labor Statistics (2023). Occupational Employment and Wages Statistics. Retrieved from <https://www.bls.gov/oes/current/oes259044.htm> on 06-25-2024.
- Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: An International Review of the Literature. UNESCO International Institute for Educational Planning
- Wang, X., & Odell, S. (2002). Teacher Education in the United States: The impact of master's degree programs. *Teaching and Teacher Education*, 18(3), 289-299.
- Zeichner, K. M., & Hoeft, K. (2012). *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Routledge.
- Zipin, L., & Brennan, M. (2010). From binders to borders: Re-envisioning the teacher wasteland in a globalized era. *Educational Philosophy and Theory* 1. Allen, J. (2019). *Teacher Education in the Age of Education Reform: Education Policy and Practice*. Springer.

RETOS Y POSIBILIDADES DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL GENERATIVA EN LA ENSEÑANZA DE LA METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

Roa Mendoza, Claudia

<https://orcid.org/0000-00027234-4748>

<https://scholar.google.es/citations?user=jNwGqmYAAAAJ&hl=es>

Universidad de La Salle, Bogotá

claroa@unisalle.edu.co

Resumen

En los últimos años, la IAG ha emergido como una herramienta transformadora en la educación superior, ofreciendo oportunidades innovadoras como la generación de contenido personalizado, retroalimentación en tiempo real y simulaciones interactivas. Estas capacidades prometen mejorar la comprensión de conceptos complejos y potenciar el desarrollo de habilidades prácticas entre los estudiantes (Zawacki-Richter et al., 2019; Liu & Yushchik, 2024; Rahiman & Kodikal, 2023). Sin embargo, la adopción de la IAG no está exenta de desafíos importantes. Entre ellos se

destacan la posibilidad de perpetuar sesgos en los datos de entrenamiento, la falta de explicabilidad en los resultados generados y la necesidad de una supervisión humana adecuada para garantizar un uso ético y efectivo en la enseñanza (Rességuier & Rodrigues, 2020; Ortiz, 2022). En el desarrollo de esta ponencia se detallan estos retos, enfatizando la importancia de abordarlos mediante la capacitación de docentes, la implementación de protocolos de evaluación de sesgos y el fomento del pensamiento crítico entre los estudiantes. Asimismo, se exploran las posibilidades que

ofrece la IAG, como la personalización del aprendizaje, la creación de simulaciones interactivas y la generación de recursos educativos avanzados (Gallent-Torres, Zapata-González, & Ortego-Hernando, 2023; Castro & Orellana, 2024). En conclusión, se subraya la necesidad de adoptar un enfoque responsable y ético en la integración de la IAG en la educación, maximizando sus beneficios mientras se mitigan sus riesgos. Solo así podrá aprovecharse plenamente el potencial transformador de esta tecnología en la enseñanza de la metodología de investigación y en otros contextos educativos del siglo XXI.

Palabras clave: Inteligencia artificial generativa, formación, investigación.

Introducción

En los últimos años, la inteligencia artificial generativa (IAG) ha emergido como una

herramienta transformadora en el ámbito educativo, presentando tanto nuevas oportunidades como desafíos significativos en la enseñanza y el aprendizaje. Investigaciones recientes han explorado exhaustivamente el potencial de la IAG, especialmente en áreas como la enseñanza de la metodología de investigación, destacando su capacidad para generar contenido personalizado, proporcionar retroalimentación en tiempo real y ofrecer simulaciones interactivas, en palabras de Rahiman y Kodikal "La inteligencia artificial está desempeñando un papel vital en la mejora de la calidad de la educación superior de muchas maneras. Se han empleado enfoques de aprendizaje impulsados por IA para evaluar los registros de desempeño de los estudiantes, determinar sus fortalezas y debilidades y brindarles experiencias de aprendizaje personalizadas que se adapten a sus necesidades

individuales” (2023, p.2). Este avance promete mejorar la comprensión de conceptos complejos y potenciar el desarrollo de habilidades prácticas entre los estudiantes (Zawacki-Richter, Marín, Bond, & Gouverneur, 2019; Liu & Yushchik, 2024; Rahiman & Kodikal, 2023).

Uno de los principales beneficios de la IAG en educación radica en su capacidad para adaptar el contenido educativo según las necesidades específicas de cada estudiante, lo cual puede fomentar un aprendizaje más individualizado y efectivo (Zapata-Ros, 2023; Baidoo-Anu & Ansah, 2023). Además, la retroalimentación en tiempo real proporcionada por sistemas de IAG puede mejorar significativamente la eficacia de la enseñanza al permitir ajustes instantáneos y personalizados durante el proceso de aprendizaje. Así, se afirma que, “la IA ha surgido como herramienta capaz de

transformar la docencia y el aprendizaje... ofrece oportunidades para mejorar y personalizar la experiencia educativa, tanto desde el punto del estudiante como del profesorado. En conjunto, puede ser entendida como un elemento que nos ayude en diferentes aspectos vinculados a la docencia y la innovación educativa.” (Cruz, y otros, 2024, p. 6).

No obstante, la implementación de la IAG en la educación no está exenta de desafíos y preocupaciones importantes. Uno de los principales problemas destacados es la posibilidad de que la IAG perpetúe sesgos inherentes en los datos con los que fue entrenada, lo que podría resultar en discriminación o desigualdad en el aprendizaje. Este riesgo subraya la necesidad urgente de desarrollar sistemas de IAG que sean éticamente responsables y que se esfuercen por mitigar y

corregir estos sesgos. (Rességuier & Rodrigues, 2020).

Además “de los sesgos, otros problemas éticos como el determinismo tecnológico, la falta de privacidad, la opacidad o la rendición de cuentas... son también riesgos importantes de la IA” (p. 330), sumado a la falta de explicabilidad en los procesos de toma de decisiones de los sistemas de IAG plantea interrogantes sobre la transparencia y la comprensión de cómo se llega a ciertas conclusiones o recomendaciones educativas. Esta opacidad puede afectar la confianza tanto de los educadores como de los estudiantes en las herramientas de IAG, limitando su aceptación y adopción generalizada en entornos educativos. (Ortiz, 2022).

La supervisión humana adecuada se presenta como un requisito indispensable para garantizar un uso responsable y

efectivo de la IAG en la enseñanza. Los educadores deben estar capacitados para entender las capacidades y limitaciones de estas tecnologías, así como para intervenir cuando sea necesario para corregir errores o sesgos identificados en el proceso educativo (Constantiou, Joshi, & Stelmaszak, 2024).

Desarrollo

La IAG presenta tanto retos como posibilidades en la enseñanza de la metodología de investigación. Por un lado, su capacidad para generar contenido personalizado, retroalimentación en tiempo real y simulaciones interactivas podría mejorar significativamente la comprensión de conceptos complejos y el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes. Así la IAG “ha revolucionado el ámbito de la educación superior, y ha abierto el debate en torno al potencial de herramientas... en los procesos de

enseñanza, aprendizaje y evaluación. Si bien su integración en este contexto presenta numerosas oportunidades (i.e., retroalimentación instantánea, generación de recursos y materiales docentes, aprendizaje adaptativo, interactividad, etc.), también plantea importantes desafíos que ponen en entredicho la ética y la integridad académica como la fiabilidad de la información, la transparencia respecto a las fuentes utilizadas o la privacidad y seguridad de los datos” (Gallent-Torres, Zapata-González, & Ortego-Hernando, 2026, P. 1).

Presento a continuación algunos retos y posibilidades de la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la metodología de investigación:

Los retos son los obstáculos, limitaciones o preocupaciones que surgen al incorporar la inteligencia artificial generativa en la enseñanza de la

metodología de investigación. Estos retos representan aspectos que deben abordarse y gestionarse de manera adecuada para garantizar una implementación efectiva y responsable de esta tecnología en el ámbito educativo.

. *Sesgos y calidad de los datos de entrenamiento:* Los modelos de IAG generan contenido basado en los datos con los que fueron entrenados. Si estos datos contienen sesgos o son de baja calidad, los resultados generados por la IAG podrían perpetuar estos sesgos o ser inexactos, lo que podría afectar negativamente el aprendizaje de los estudiantes. Así se constituye en uno de los principales desafíos según Rességuier y Rodrigues (2020), los sesgos pueden reflejarse en el contenido generado, generando una cadena de información con soporte parcializado, y si esta no es falseada o interpelada se asumirá como la perspectiva

adecuada para abordar los fenómenos sociales.

- a. *Falta de transparencia y explicabilidad:* Muchos modelos de IAG funcionan como una "caja negra", lo que dificulta comprender cómo se generan los resultados. Esto puede generar desconfianza y limitar la capacidad de los docentes para evaluar y corregir errores en el contenido generado. La falta de explicabilidad de los modelos de IAG, lo que dificulta la comprensión de cómo se generan los resultados y limita la capacidad de los docentes para evaluar y corregir errores (Ortiz, 2022). Además, existe la preocupación de que la dependencia excesiva de la IAG pueda debilitar el pensamiento crítico y la creatividad de los estudiantes (Cruz, y otros, 2024)
- b. *Problemas éticos y de privacidad:* El uso de la IAG en la educación plantea preocupaciones éticas y de privacidad, como el posible uso indebido de datos personales de

estudiantes y docentes, o la generación de contenido potencialmente dañino o engañoso.

Para abordar estos desafíos, es fundamental adoptar un enfoque responsable y ético en la implementación de la IAG en la enseñanza de la metodología de investigación. Esto implica la capacitación adecuada de los docentes, el desarrollo de protocolos de evaluación de sesgos y la implementación de mecanismos de supervisión y control humano.

Ahora bien, las posibilidades son las oportunidades, beneficios o ventajas que ofrece la inteligencia artificial generativa para mejorar y enriquecer la enseñanza de la metodología de investigación. Estas posibilidades representan el potencial transformador de esta tecnología para revolucionar los enfoques pedagógicos, personalizar el aprendizaje y

brindar nuevas herramientas y recursos a docentes y estudiantes. Resalto tres de manera fundamental:

. *Personalización y adaptabilidad del aprendizaje:* La IAG puede generar contenido y retroalimentación personalizada para cada estudiante, adaptándose a sus necesidades, niveles de comprensión y estilos de aprendizaje. Esto podría mejorar significativamente la eficacia del aprendizaje. (Gallent-Torres, Zapata-González, & Ortego-Hernando, 2023; Castro & Orellana, 2024)

a. *Simulaciones y escenarios interactivos:* La IAG puede utilizarse para crear simulaciones y escenarios interactivos complejos, permitiendo a los estudiantes explorar y practicar diferentes enfoques y estrategias de investigación en un entorno seguro y controlado. (Cruz, y otros, 2024)

b. *Generación de materiales y recursos educativos:* La IAG puede facilitar la creación de una

amplia variedad de materiales y recursos educativos, como ejemplos, ejercicios, evaluaciones y retroalimentación, ahorrando tiempo y esfuerzo a los docentes y permitiendo una actualización constante de los contenidos. (Bilbao, Valenzuela, Geras, & Grez, 2023).

Los retos y posibilidades asociados con la IAG en educación son significativos. A medida que avanzamos hacia una mayor integración de esta tecnología en el aula, nos enfrentamos a problemas que pueden introducir distorsiones en el aprendizaje y la comprensión de los estudiantes, afectando negativamente la equidad y la apropiación crítica del conocimiento.

Conclusiones

Si bien la inteligencia artificial generativa representa un avance prometedor para la educación, su implementación debe llevarse a cabo con un

enfoque crítico y responsable. Es crucial abordar los desafíos de sesgo, falta de explicabilidad y supervisión humana para maximizar los beneficios potenciales de la IAG en la enseñanza de la metodología de investigación y en otros contextos educativos. Solo a través de un compromiso consciente con la ética y la transparencia podemos aprovechar plenamente el potencial transformador de esta tecnología en la educación del siglo XXI.

La IAG representa una herramienta poderosa con el potencial de transformar la enseñanza de la metodología de investigación. Su capacidad para generar contenido personalizado, retroalimentación en tiempo real y simulaciones interactivas podría mejorar significativamente la comprensión de conceptos complejos y el desarrollo de habilidades prácticas en los estudiantes.

Sin embargo, la implementación de la IAG también conlleva retos y preocupaciones, como la posible perpetuación de sesgos, la falta de explicabilidad y la necesidad de una supervisión humana adecuada. Es fundamental adoptar un enfoque responsable y ético, que incluya la capacitación de docentes, el desarrollo de protocolos de evaluación de sesgos y la implementación de mecanismos de control humano.

Además, es esencial fomentar el pensamiento crítico y la capacidad de los estudiantes para evaluar y cuestionar los resultados generados por la IAG, promoviendo una comprensión profunda de los conceptos y una mentalidad cuestionadora.

En última instancia, la integración efectiva de la IAG en la enseñanza de la metodología de investigación requerirá un equilibrio cuidadoso entre aprovechar su potencial y abordar

sus limitaciones y riesgos. Sólo mediante un enfoque colaborativo y multidisciplinario, que involucre a expertos en educación, investigadores, desarrolladores

de IA y partes interesadas, podremos navegar de manera responsable por los retos y posibilidades de esta tecnología emergente.

Referencias

- Baidoo-Anu, D., & Ansah, L. (2023). Education in the era of generative artificial intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7(1), 52-62.
- Bilbao, G., Valenzuela, M., Geras, M., & Grez, F. (2023). Aplicaciones del ChatGPT para el proceso de enseñanza y aprendizaje en aula. Concepción : Universidad del Desarrollo.
- Castro, H., & Orellana, C. (2024). Alfabetización con herramientas de IA: Estudio de caso para la creación de actividades didácticas. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación y Educación en Tecnología*, 37, 52-62. doi:<https://doi.org/10.24215/18509959.37.e5>
- Constantiou, I., Joshi, M., & Stelmaszak, M. (2024). *Research Handbook on Artificial Intelligence and Decision Making in Organizations*. Glos: Edward Elgar Publishing Limited.
- Cruz, F., García, I., Martínez, J., Ruiz, A., Ruiz, P., Sánchez, A., & Turró, C. (2024). La Inteligencia Artificial Generativa en la docencia universitaria: oportunidades, desafíos y recomendaciones. España: CRUE Universidades Españolas.
- Gallent-Torres, C., Z.-G. A., & Ortego-Hernando, J. (2023). El impacto de la inteligencia artificial generativa en educación superior: una mirada desde la ética y la integridad académica. *RELIEVE Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 29(2), 1-22. doi:<http://doi.org/10.30827/relieve.v29i2.29134>
- Liu, Z., & Yushchik, E. (2024). Exploring the prospects of using artificial intelligence in education. *Cogent Education*, 11(1). doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2353464>
- Ortiz, L. (2022). Explicabilidad (de la inteligencia artificial). *Eunomía. Revista en Cultura*, 22, 328-344. doi:<https://doi.org/10.20318/eunomia.2022.6819>
- Rahiman, H., & Kodikal, R. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent*

- Education, 11(1).
doi:<https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Rességuier, A., & Rodrigues, R. (2020). AI ethics should not remain toothless! A call to bring back the teeth of ethics. *Big Data & Society*, 7(2). doi:<https://doi.org/10.1177/2053951720942541>
- Zapata-Ros, M. (2023). *Inteligencia Artificial Generativa Y Aprendizaje Inteligente*. EdArXiv. doi:<https://doi.org/10.35542/osf.io/86ykm>
- Zawacki-Richter, O., Marín, V., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(39), 1-27. doi:<https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

POLÍTICA DE CIENCIA ABIERTA E INTELIGENCIA ARTIFICIAL ¿CÓMO SE IMPACTA EN LAS REGIONES CON LA PRODUCCIÓN CIENTÍFICA?

Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia

Resumen

Desde el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación estamos implementando estrategias de política pública para lograr que la ciencia abierta y la inteligencia artificial contribuyan efectivamente a la gestión del conocimiento e impacten en las regiones del país desde estrategias de territorialización que garanticen el derecho a la ciencia para cada ciudadano. Partiremos por tanto, de la concepción nacional e internacional del derecho a la ciencia y el Ministerio de Ciencia como garante del mismo; en segunda instancia compartiremos la política pública que el “Gobierno del cambio” viene implementando desde su Plan Nacional de Desarrollo en materia de democratización de la ciencia a través de la disposición de

productos de investigación e iniciativas de garantía de derechos en los diferentes territorios del país y el papel fundamental que juega el impulso de la Inteligencia Artificial en el logro de las grandes metas del país. Finalmente, se compartirán detalles de la implementación de la Política Nacional de Ciencia Abierta, sus logros, sus infraestructuras y sus modelos de participación ciudadana.

Palabras clave: ciencia abierta; inteligencia artificial; gestión del conocimiento; democratización de la ciencia, derecho a la ciencia.

Introducción

La ciencia es un derecho fundamental reconocido como tal en el Derecho Internacional Humanitario, recientemente el

mundo ha iniciado discusiones sobre el alcance y naturaleza de este derecho, es así como ONU en su Observación general núm. 25 (2020), relativa a la ciencia y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 15, párrafos 1 b), 2, 3 y 4, del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales) (Naciones Unidas, 2020) plantea no sólo la reivindicación del derecho a la ciencia, sino que lo reconoce como un derecho habilitante de los demás derechos humano y por tanto le otorga privilegio normativo, la misma prioridad se plantea desde UNESCO en el documento Derecho a la ciencia: una mirada desde los derechos humanos (Unesco, 2020) postulando así este derecho como un derecho prioritario y por tanto con necesidades normativas entre los países, para lo cual la misma UNESCO publica las Claves constitucionales n.º 2. Derecho a la ciencia y a los sistemas de conocimiento (Unesco y OREALC,

2022) a fin de instar a los países a la reflexión sobre su normativa constitucional y el desarrollo de políticas públicas que se piensen en la garantía del derecho a la ciencia, lo cual nos lleva a pensar la CTeI como un ejercicio centrado en la sociedad, que articule desde sus necesidades la Política de CTeI, las estrategias de producción científica y los esfuerzos en materia de ciencia abierta con el desarrollo territorial, tal como lo plantea OCDE en el Daejeon Declaration on Science, Technology and Innovation Policies for the Global and Digital Age (OCDE, 2023).

La Ciencia Abierta se presenta entonces como movimiento cultural de apertura de procesos de investigación con una caja de herramientas suficientemente robusta para desarrollar las estrategias de política pública necesarias para la garantía del derecho a la ciencia, sus reivindicaciones con el territorio y el impulso a las

grandes metas nacionales, este movimiento que ya venía tomando fuerza desde los movimientos ciudadanos y académicos, tomó impulso con la publicación de la Recomendación de la Unesco sobre la ciencia abierta (Unesco, 2021) que derivó en Colombia en la Resolución. 0777 de 2022 por la cual se adopta la Política Nacional de Ciencia Abierta y que el Gobierno del Cambio se ha comprometido a implementar desde el Plan Nacional de Desarrollo: Colombia Potencia Mundial de la Vida mediante esfuerzos de democratización de la ciencia, mediante la disposición de productos resultado de investigación en sistemas de información abiertos, que garanticen el derecho y la democratización de la ciencia para cada ciudadano en cada territorio nacional.

La inteligencia artificial (IA), como una de las tecnologías emergentes más transformadoras

de nuestro tiempo, desempeña un papel importante en la materialización de los principios de la Ciencia Abierta (Unesco, 2024). La IA no solo facilita el procesamiento y análisis de grandes volúmenes de datos científicos, sino que también permite la creación de modelos predictivos y sistemas de apoyo a la decisión que pueden impulsar la producción científica en las regiones (MinCiencias, 2023). La convergencia entre la IA y la Ciencia Abierta puede potenciar la capacidad de los investigadores para acceder, compartir y reutilizar datos y resultados de investigaciones de manera más eficiente y transparente (MDPI, 2023). En este sentido, la IA actúa como un catalizador para la democratización del conocimiento científico, permitiendo que las comunidades científicas regionales, a menudo limitadas por recursos y acceso a infraestructuras tecnológicas avanzadas, se beneficien de herramientas y plataformas

abiertas. Además, la implementación de políticas públicas que integren la IA y la Ciencia Abierta puede fortalecer los ecosistemas de investigación regionales, fomentando la colaboración interinstitucional y la participación ciudadana en la generación de conocimiento, y asegurando que los beneficios de la investigación científica y tecnológica se distribuyan equitativamente a lo largo del territorio nacional (MinCiencias, 2023).

El derecho a la ciencia

La ciencia es un derecho humano fundamental que se encuentra contemplado entre los derechos económicos, sociales y culturales que asisten a cada ser humano, históricamente se ha considerado que el derecho a la ciencia se materializa en el acceso a los productos de la ciencia, en el entendido de artefactos o técnicas profesionalizantes. Sin embargo, el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales

de ONU pública durante el año 2020 su Observación general núm. 25, en el que se propone por primera vez la discusión de los alcances del “derecho a la ciencia” en el marco del Derecho Internacional Humanitario y el Derecho Constitucional, en contraposición al Derecho Humano de Propiedad Intelectual y Derecho a la Propiedad Privada. Esta discusión propone que el Derecho a la Ciencia es habilitante para otros derechos humanos como la salud y la educación, en la línea de pensamiento que postula que el conocimiento científico es un bien común que asiste a toda la humanidad y por tanto su apertura debería estar privilegiada.

En el mismo año 2020 UNESCO publica el documento Derecho a la ciencia: una mirada desde los derechos humanos (Unesco, 2020), que parte del reconocimiento del derecho a la ciencia y define que el alcance de este derecho supera por mucho el

acceso a los resultados científicos y reivindica la idea de que la ciencia ocurre de forma legítima en espacios no convencionales, es decir, por fuera de la academia. Además, que tener derecho a acceder a los productos de la ciencia también es tener derecho a acceder a las metodologías científicas para pensar, re-pensar y transformar los territorios desde los imaginarios de los habitantes de los mismos.

El documento publicado por la Unesco y la OREALC en 2022: Claves constitucionales n.º 2. Derecho a la ciencia y a los sistemas de conocimiento pone en el horizonte la necesidad de avanzar en garantías constitucionales; no solo para participar de la producción científica, sino para acceder a los resultados de investigación desde perspectivas amplias que sean aplicables a los agentes del territorio, que se fortalecen desde la base el movimiento comunitario, desmitificando la

ciencia como bastión de las élites académicas, reducido a un grupo privilegiado que ha logrado llegar a la universidad y recibir formación posgradual y le da estatus de conocimiento fundamental para el desarrollo ciudadano, social, económico y cultural no solo desde los ámbitos productivos, sino desde los ámbitos de la transformación social.

Como resultado de las reflexiones y transformaciones provocadas por la Pandemia COVID16 2019-2022 que azotó al mundo, pero que también puso en evidencia la necesidad de apertura de la ciencia para afrontar los grandes desafíos de la humanidad, la necesidad de promover las redes de cooperación y colaboración científica en modelos trans e interdisciplinarios y sobre todo puso en evidencia la necesidad de poner a la sociedad en el centro del pensamiento científico, sus estrategias y sus políticas. Es así

como OCDE en el año 2023 publica el Daejeon Declaration on Science, Technology and Innovation Policies for the Global and Digital Age en el que se recomienda a los países repensar sus políticas de CTeI y su producción científica en función de la sociedad civil e implementar infraestructuras tecnológicas y desarrollar políticas que habiliten la ciencia abierta y la colaboración multilateral y transdisciplinar de los agentes académicos y sociales.

Democratización de la ciencia

Los servicios democráticos son aquellos que se encuentran al alcance de todos sin distinción alguna, generalmente, están asociados a derechos constitucionales. Se entiende que cualquier ciudadano del territorio tiene derecho a la educación, al disfrute y la construcción de la cultura. Para eso, el Estado ha dispuesto las instituciones democráticas en todo el territorio nacional, a fin de garantizar que

esos derechos sean garantizados a cada ciudadano. En particular, el derecho a la ciencia, empieza a circular en el ámbito internacional hasta el año 2020 tal como lo tratamos en el primer apartado de esta conferencia y hasta el año 2022 el Gobierno Nacional, inicia acciones pertinentes para democratizar el conocimiento científico. En primera instancia el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida se ha comprometido en su artículo 171 con la democratización de la ciencia mediante la disposición de resultados de investigación en sistemas de información públicas, así también se ha comprometido con la implementación de la Política Nacional de Ciencia Abierta y el fortalecimiento de la Política Nacional de Apropiación Social del Conocimiento, alineando así las políticas del sector de CTeI con las estrategias gubernamentales de territorialización e inclusión.

A través de las Políticas de Investigación Orientadas por Misiones (PIIOM), nos hemos propuesto como país trabajar en temas difíciles que enfrenta el mundo : bioeconomía, ecosistemas naturales y territorios sostenibles, garantizar el derecho humano a la alimentación, transición energética con energía eficiente, sostenible y asequible, soberanía sanitaria y bienestar social, así como la construcción una ciencia para la paz y la ciudadanía que asegure la paz total y la reconciliación, y hemos comprendido que el logro de estos objetivos máximos pasan por gestionar responsablemente la riqueza natural de nuestro país, reconocer su diversidad étnica y cultural que en diálogo de saberes enriquece el hacer científico e impulsa procesos de apropiación social de la ciencia en principios democráticos de conocimiento, donde cada individuo o colectividad tenga derecho no solo a disfrutar de los resultados

científicos, si no también tenga la posibilidad de participar en el desarrollo de soluciones científicas y tecnológicas desde sus propias miradas, una ciencia para dignificar las condiciones de vida para los habitantes de todos los territorios. Con el fin de enfrentar estos retos bajo los principios de apertura, participación, diálogo de saberes y conocimientos, universalidad, integridad científica, colaboración, igualdad de oportunidades y transparencia, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación ha desplegado estrategias de democratización de la ciencia en todo el territorio nacional a fin de vincular el conocimiento científico en la cotidianidad de cada conglomerado social de la nación.

Con el objetivo de iniciar discusiones de agendas colectivas de investigación con los agentes de la quintuple hélice de investigación, que desde los enfoques territoriales logren

impulsar las priorizaciones gubernamentales en materia de CTeI, el Ministerio de Ciencia ha provocado espacios de encuentro territoriales en el marco de la estrategia de “Asambleas Científico Populares” de las cuales se han desarrollado a la fecha cuatro sesiones: 1) Pacífico nariñense, 2) el Pozón, Cartagena de Indias, 3) Ciudad Bolívar, 4) Bogotá D.C y Mocoa, Putumayo y continuaremos provocando estos encuentros ciudadanos alrededor de la ciencia en diálogos de saberes y propiciando el desarrollo territorial.

El Ecosistema de Ciencia y Paz plantea que la ciencia, la tecnología y la innovación (CTeI) deben ser utilizadas como herramientas fundamentales para poner fin a las formas de violencia. La construcción de este ecosistema no es un proceso unilateral; requiere una colaboración activa y relacional entre diversos actores, incluidos académicos, investigadores,

comunidades locales, organizaciones de la sociedad civil, gremios empresariales y entidades gubernamentales. El propósito principal de este ecosistema es articular las fuerzas sociales en Colombia para propiciar transformaciones territoriales profundas y sostenibles para la superación de los cimientos de la violencia que han perdurado durante décadas.

Para lo cual hemos puesto a disposición de la comunidad la convocatoria 956 ecosistemas de ciencia y paz para la transformación territorial que tiene por finalidad impulsar entre otras cosas la transición de economías ilícitas hacia economías productivas basadas en evidencias científicas para usos alternativos de la hoja de coca, en aras de contribuir al desarrollo de programas de bioprospección sostenible, que incluyen la identificación y valorización de compuestos activos presentes en la hoja de

coca para el desarrollo de productos con valor medicinal y nutricional, explorando potenciales aplicaciones en la farmacología, la alimentación y otros campos relacionados con la salud y el bienestar. Del mismo modo, se enfoca en el

fortalecimiento de sistemas agrícolas y/o pesqueros sostenibles, para promover prácticas que sean respetuosas con el medio ambiente y que al mismo tiempo impulsen el desarrollo económico y social de las comunidades.



Fuente: MinCiencias (2024)

Con el objetivo de promover un programa que financie proyectos de apropiación social del conocimiento, los cuales involucran componentes científico-tecnológicos para el desarrollo de soluciones

integrales de Ciencia, Tecnología e Innovación (CTeI) en poblaciones altamente golpeadas por los círculos de guerra que ha vivido el país y con altos índices de abandono estatal, el Ministerio de Ciencia, Tecnología e

Innovación apuesta por democratizar el conocimiento con el programa de “Jóvenes en Ciencia para la Paz” que tiene lugar en Tumaco, Quibdó, Buenaventura, y San Andrés, Providencia y Santa Catalina impulsando las economías regionales desde las vocaciones científicas, entendiendo la importancia de integrar conocimientos científicos y locales para abordar de manera efectiva los desafíos territoriales.

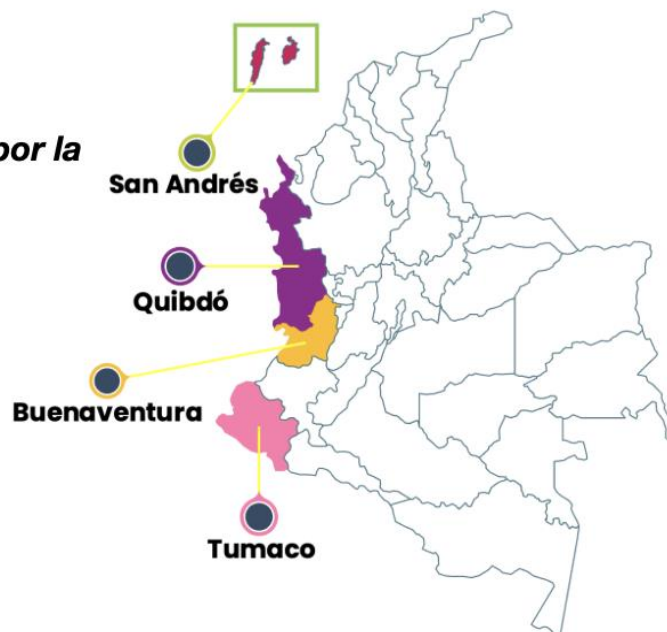
Este programa desarrolla capacidades locales, promueve el

desarrollo sostenible, impulsa el diálogo de saberes locales con los conocimientos científicos y desarrolla vocaciones científicas entre jóvenes entre los 18 y los 28 años de edad, lo que sin duda redunda en economías locales basadas en ciencia y tecnología que aprovechen las potencialidades territoriales y reparen el tejido social para una paz duradera.

- Colombia robótica
- Colombia 950: Colombia Inteligente

Territorios intervenidos por la estrategia

\$ 4.000
millones de pesos



200 iniciativas de CTel conformadas hasta por 3 jóvenes impactadas con:



Fuente: MinCiencias (2024)

Cómo la inteligencia artificial habilita la democratización y las garantías de derecho

La inteligencia artificial ha emergido como una de las tecnologías más transformadoras del siglo XXI, desempeñando un papel crucial en la democratización del conocimiento científico. En el contexto de la Ciencia Abierta, la IA no solo facilita el procesamiento y análisis de grandes volúmenes de datos, sino que también habilita nuevas formas de acceso, nuevas formas de compartir y reutilizar resultados de investigación. Esta integración entre la IA y la Ciencia

Abierta es esencial para mejorar la equidad en la investigación científica y garantizar que los beneficios del conocimiento científico sean accesibles para todos.

La Ciencia Abierta busca derribar las barreras tradicionales de acceso a la información científica, promoviendo un entorno en el que los datos y resultados de investigación sean accesibles, reutilizables y transparentes (Innovation Hub Europe, 2021). En este contexto, la IA actúa como un catalizador, automatizando procesos

complejos de análisis de datos y permitiendo que un mayor número de investigadores, incluyendo aquellos en regiones con recursos limitados, puedan acceder a herramientas y plataformas avanzadas (MinCiencias, 2023). Un ejemplo significativo es el uso de IA en la gestión y análisis de grandes bases de datos científicos, proyectos como el COVID-19 Open Research Dataset (CORD-19) han demostrado cómo la IA puede facilitar el acceso a vastas cantidades de datos y acelerar la investigación científica (Wang et al., 2020). De manera similar, iniciativas de la NASA han empleado IA para mejorar la accesibilidad y usabilidad de datos geoespaciales y climáticos, promoviendo la transparencia y reproducibilidad de la investigación (IBM, 2023). Además, la IA permite una mayor inclusión y equidad en la participación científica, herramientas de IA pueden ayudar a superar barreras

geográficas y de infraestructura, facilitando la participación de comunidades científicas regionales en la generación y difusión del conocimiento. Esto es especialmente relevante en países en desarrollo, donde la IA puede proporcionar acceso a recursos y datos que de otro modo estarían fuera de su alcance (Unesco, 2023).

La integración de la IA con la Ciencia Abierta no solo transforma la manera en que se produce y se comparte el conocimiento científico, sino que también democratiza su acceso, asegurando que investigadores de todo el mundo puedan contribuir y beneficiarse de los avances científicos. Además, la IA habilita la democratización y las garantías de derecho, ofreciendo una visión comprensiva de su impacto en las regiones y en la producción científica global (MinCiencias, 2023).

Inclusión y equidad en la participación científica

La inclusión y equidad en la participación científica son aspectos fundamentales para garantizar que los beneficios del conocimiento científico lleguen a todas las comunidades, independientemente de su ubicación geográfica o acceso a recursos. La IA desempeña un papel crucial en este proceso, al proporcionar herramientas y plataformas que superan barreras tradicionales y permiten una participación más amplia y equitativa en la investigación científica.

La IA facilita el acceso a herramientas y recursos avanzados que, de otro modo, estarían fuera del alcance de muchas comunidades científicas, especialmente en regiones con menos recursos. Por ejemplo, la implementación de sistemas de IA en plataformas de datos abiertos permite que los investigadores de todo el mundo accedan a conjuntos de datos y software de análisis avanzado sin

la necesidad de costosos equipos o infraestructuras (Unesco, 2023). Las plataformas impulsadas por IA pueden proporcionar acceso a recursos de investigación para científicos en países en desarrollo, eliminando barreras financieras y técnicas. Estas plataformas no solo facilitan el acceso a datos y herramientas, sino que también ofrecen capacitación y soporte técnico, lo que aumenta la capacidad de los investigadores para contribuir al conocimiento global (Unesco, 2021).

La IA también promueve la colaboración interdisciplinaria y transnacional, permitiendo que investigadores de diferentes disciplinas y regiones trabajen juntos de manera más efectiva. Plataformas colaborativas que utilizan IA para conectar investigadores y facilitar la co-creación de conocimiento están transformando la manera en que se realiza la investigación científica. Estas plataformas utilizan algoritmos de IA para

identificar investigadores con intereses y habilidades complementarias, facilitando la formación de equipos de investigación diversos y multidisciplinarios (Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey, 2023). Un ejemplo destacado es la iniciativa OpenAI Research, que utiliza IA para analizar grandes volúmenes de literatura científica y sugerir posibles colaboraciones entre investigadores de diferentes países y disciplinas. Este enfoque ha demostrado ser efectivo para impulsar proyectos de investigación que abordan problemas complejos y multifacéticos.

Un estudio realizado por Carobene et al. (2023) destaca cómo las herramientas de IA pueden analizar grandes volúmenes de datos de investigación y detectar inconsistencias o errores, promoviendo una mayor integridad en la publicación

científica. Esto es especialmente importante para investigadores en regiones con menos acceso a recursos de revisión por pares, ya que pueden confiar en herramientas automatizadas para asegurar la calidad de sus trabajos.

La integración de IA en la ciencia abierta también se refleja en la formulación de políticas públicas y programas educativos que promueven la inclusión y equidad en la ciencia (MinCiencias, 2023). Programas de capacitación y desarrollo en IA, financiados por gobiernos y organizaciones internacionales, están proporcionando a los investigadores de regiones desfavorecidas las habilidades necesarias para utilizar tecnologías avanzadas en sus investigaciones, como es el caso de la convocatoria ColombIA Inteligente (MinCiencias, 2024). Estas iniciativas no solo democratizan el acceso al conocimiento, sino que también

empoderan a comunidades científicas enteras para participar activamente en la generación de nuevo conocimiento (European Commission, 2024).

Transparencia y reproducibilidad en la investigación

La transparencia y reproducibilidad son pilares fundamentales de la investigación científica, y la integración de la IA en estos procesos ha proporcionado herramientas y metodologías avanzadas para mejorar estos aspectos cruciales. A medida que la IA se convierte en una parte integral de la investigación científica, garantizar que los resultados sean transparentes y reproducibles es esencial para mantener la confianza en la ciencia y fomentar el progreso colaborativo.

La transparencia en la investigación de la IA implica la claridad en cómo se desarrollan,

entrenan y evalúan los modelos de IA. Esto incluye la divulgación de los datos utilizados, los algoritmos implementados y los procedimientos seguidos (Thibault, 2023). Según un estudio de Morandini et al. (2023), la falta de transparencia puede llevar a resultados no replicables y a una disminución de la confianza en los hallazgos científicos. La implementación de prácticas de transparencia, como la publicación de códigos fuente y conjuntos de datos, es fundamental para permitir que otros investigadores validen y reproduzcan los resultados obtenidos (Morandini, 2023).

Las plataformas de ciencia abierta y repositorios de datos, como Zenodo y Dryad, han jugado un papel crucial en la promoción de la transparencia al permitir que los investigadores compartan sus datos y métodos abiertamente. Además, herramientas como GitHub facilitan la publicación y

colaboración en el desarrollo de software de IA, aumentando la transparencia y permitiendo el escrutinio por parte de la comunidad científica.

Por otra parte, la reproducibilidad es la capacidad de repetir un experimento o estudio y obtener resultados consistentes. En el campo de la IA, esto puede ser un desafío debido a la naturaleza compleja y a menudo propietaria de los algoritmos y datos utilizados. Sin embargo, la reproducibilidad es crucial para validar los hallazgos y garantizar que no se deban a errores o a circunstancias específicas no generalizables (Resnik, 2017).

Un enfoque prometedor para mejorar la reproducibilidad es el uso de benchmarks y datasets estandarizados. Por ejemplo, el uso de conjuntos de datos ampliamente reconocidos, como ImageNet para tareas de visión por computadora, permite

a los investigadores comparar directamente los resultados y metodologías. Además, competiciones como Kaggle proporcionan plataformas donde los investigadores pueden probar y validar sus algoritmos en condiciones controladas y comparables (Kaggle, 2024).

Las políticas de acceso abierto y los mandatos de agencias de financiación han jugado un papel significativo en la promoción de la transparencia y reproducibilidad en la investigación de IA, muchas agencias, como la National Science Foundation (NSF) y la European Research Council (ERC), requieren que los datos y códigos resultantes de investigaciones financiadas públicamente sean accesibles (European Commission, 2023). La transparencia y reproducibilidad en la investigación de la IA son esenciales para el avance científico y la confianza en los

resultados obtenidos, a través de prácticas mejoradas de divulgación de datos, uso de benchmarks estandarizados y políticas de acceso abierto, es posible avanzar hacia un entorno de investigación más abierto y fiable. La implementación de estas prácticas no solo beneficia a la comunidad científica, sino que también mejora la calidad y el impacto de la investigación en IA.

Implementación de la Política Nacional de Ciencia Abierta

El Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación en línea con las Recomendaciones Unesco sobre Ciencia Abierta (2021) y las recomendaciones OCDE en materia de Ciencia Abierta, viene implementando la Política Nacional de Ciencia Abierta (Resolución 0777 de 2022) como un instrumento de política pública que impulsa una cultura de CT&I basada en la apertura de todo el proceso de investigación, desde las agendas colaborativas, hasta la apertura de productos

derivados de proyectos de investigación.

Hemos dispuesto para el país la Red Colombiana de Información Científica como una iniciativa que busca proveer al país de un modelo de gestión que articule los esfuerzos que los actores del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación -SNCTI desarrollan en el ámbito de la información, como insumo para fortalecer el desarrollo científico - tecnológico, la apropiación social del conocimiento y la articulación con redes internacionales para la gestión de la información científica, de esta manera garantizar la disposición de infraestructuras de la ciencia abierta, que aseguren el acceso a los resultados de investigación de todas las comunidades de forma gratuita y sin limitaciones técnicas o jurídicas, desde los esfuerzos nacionales, la articulación con los actores del SNCTI y las ciudadanías

científicas en todo el territorio nacional.

En el marco de este esfuerzo se pone a disposición la Biblioteca Digital Colombiana - BDCOL, que recoge los resultados de investigación de 84 repositorios de todo el territorio nacional y que conecta a Colombia con la Red Latinoamericana de Ciencia Abierta - LA Referencia, se dispone el Repositorio Institucional E-Anaquel del MinCiencias especializado en Política y Gobernanza de la CTeI y el país se prepara para impulsar la creación de seis infraestructuras tecnológicas más para la gestión y apertura de la información científica nacional: un repositorio nacional de datos, un cosechador de artículos de investigación, un repositorio subregional para Amazonía-Orinoquía y uno para Pacífico-Darién, un observatorio de ciencia abierta, un gestor de comunidades de práctica, que

brindarán un cubrimiento más óptimo a las necesidades de infraestructura de la ciencia abierta que necesita Colombia.

Se han creado cuatro comunidades de práctica entre las que se encuentran: libro académico, datos de investigación, infraestructuras de la ciencia abierta y formación para la información científica y la ciencia abierta, que en modelos de colaboración con 87 instituciones, entre universidades, organizaciones estatales, institutos de investigación, instituciones de la sociedad civil y empresas del sector de la información, definen los marcos de gestión de la información científica nacional y el impulso a la ciencia abierta como nuevo paradigma de la producción científica del país para garantizar el derecho a la ciencia como principio fundamental.

Asimismo, MinCiencias se prepara para la actualización de

su Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación para reconocer las formas responsables de medición y evaluación de la ciencia, la cual es capaz de responder a las necesidades de los colombianos en principios de justicia social,

epistémica y en equidad, para impulsar, desde la Política Nacional de Ética en la Investigación, Bioética e Integridad Científica, la responsabilidad que se tiene desde la ciencia con el desarrollo de la civilización.

Referencias

- Carobene, A., Padoan, A., Cabitza, F., Banfi, G., & Plebani, M. (2023). *Rising adoption of artificial intelligence in scientific publishing: Evaluating the role, risks, and ethical implications in paper drafting and review process*. Clinical Chemistry and Laboratory Medicine (CCLM). <https://doi.org/10.1515/cclm-2023-1136>
- Dryad. (n.d.). *Data repository*. Dryad. <https://datadryad.org/stash>
- European Commission. (2024). *Open Science*. European Commission. https://research-and-innovation.ec.europa.eu/strategy/strategy-2020-2024/our-digital-future/open-science_en
- Ley 2294 del 2023 (19 de mayo), por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026. Colombia potencia mundial de la vida. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=209510
- MDPI. (2023, September 5). *AI is Changing Open Access Science*. MDPI Blog. <https://blog.mdpi.com/2023/09/05/ai-open-access/>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. (2024). *Convocatoria Colombia Inteligente*. Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación. <https://minciencias.gov.co/convocatoria-colombia-inteligente>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación - MinCiencias. (2023). *Hoja de Ruta de Adopción Ética y Sostenible de Inteligencia Artificial en Colombia*. https://minciencias.gov.co/sites/default/files/upload/noticias/hoja_de_ruta_adopcion_etica_y_sostenible_de_inteligencia_artificial_colombia_0.pdf

- Morandini, S., Fraboni, F., Balatti, E., & Pietrantonio, L. (2023). *Assessing the Transparency and Explainability of AI Algorithms in Planning and Scheduling Tools: A Review of the Literature*. En 10th International Conference on Human Interaction and Emerging Technologies (IHET 2023). <https://doi.org/10.54941/ahfe1004068>
- Naciones Unidas. (2020, 30 de abril). *Observación general núm. 25 (2020), relativa a la ciencia y los derechos económicos, sociales y culturales (artículo 15, párrafos 1 b), 2, 3 y 4, del Pacto Internacional de derechos económicos, sociales y culturales)*. <https://docstore.ohchr.org/SelfServices/FilesHandler.ashx?enc=4slQ6QSmlBEDzFEovLCuW1a0Szab0oXTdImnsJZZVQdxONLLLJiul8wRmVtR5KxxLzuUDRAHekwkN5TORKvJMU1VKxrMxObxs%2FDsJvDhxvqOCxl3O9EgVSOVWPWHHkK>
- IBM. (2023). *IBM y la NASA crean un modelo fundacional de IA geoespacial de código abierto en Hugging Face*. IBM Newsroom. <https://latam.newsroom.ibm.com/2023-08-01-IBM-y-la-NASA-crean-un-modelo-fundacional-de-IA-geoespacial-de-codigo-abierto-en-Hugging-Face>
- Innovation Hub Europe. (n.d.). *Ciencia abierta*. <https://www.innovationhubeurope.es/ciencia-abierta/>
- Kaggle. (2024). *Kaggle: Your Home for Data Science*. Kaggle. <https://www.kaggle.com/>
- Observatorio de Innovación Educativa del Tecnológico de Monterrey. (2023). *Las mejores IA para el investigador moderno*. Observatorio de Innovación Educativa. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/las-mejores-ia-para-el-investigador-moderno/>
- OCDE. (2022). *Daejeon Declaration on Science, Technology and Innovation Policies for the Global and Digital Age*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/4017106/Declaraci%C3%B3n%20de%20Daejeon%20sobre%20pol%C3%ADticas%20de%20ciencia%2C%20tecnolog%C3%ADa%20e%20innovaci%C3%B3n%20para%20la%20era%20global%20y%20digital%20-%20OCDE.pdf>
- OCDE. (2023). *OECD Science, Technology and Innovation Outlook 2023: Enabling Transitions in Times of Disruption*. <https://doi.org/10.1787/0b55736e-en>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2020). *Derecho a la ciencia: una mirada desde los derechos humanos*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374224>

- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). (2021). *Recomendación de la Unesco sobre la ciencia abierta*.
https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379949_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) y Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC). (2022). *Claves constitucionales n.º 2. Derecho a la ciencia y a los sistemas de conocimiento*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380485>
- Resnik, D. B., & Shamoo, A. E. (2017). Reproducibility and research integrity. *Accountability in Research*, 24(2), 116–123.
<https://doi.org/10.1080/08989621.2016.1257387>
- Resolución 0777 de 2022 (03 de agosto), por la cual se adopta la Política de Ciencia Abierta 2022-2031 del Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación.
https://minciencias.gov.co/sites/default/files/politica_nacional_de_ciencia_abierta_-2022_-_version_aprobada.pdf
- Thibault, R. T., Amaral, O. B., Argolo, F., & Drude, N. (2023). *Open Science 2.0: Towards a truly collaborative research ecosystem*. *PLOS Biology*, 21(10), e3002362.
<https://doi.org/10.1371/journal.pbio.3002362>
- UNESCO. (2021). *El aporte de la inteligencia artificial y las TIC avanzadas a las sociedades del conocimiento: una perspectiva de derechos, apertura, acceso y múltiples actores* (X. Hu, B. Neupane, L. F. Echaiz, P. Sibal, & M. R. Lam, Autores). Serie de la UNESCO sobre la libertad en internet (Vol. 1). UNESCO. ISBN 978-92-3-300155-8.
- UNESCO. (2023). *La escuela en la era de la inteligencia artificial*. Le Courrier de l'UNESCO, 4(2216). <https://doi.org/10.18356/2216>
- UNESCO. (2024). *Exploring Opportunities and Challenges at the Intersection of Open Science and Artificial Intelligence*. Disponible en <https://www.unesco.org>
- Wang, L. L., Lo, K., Chandrasekhar, Y., Reas, R., Yang, J., Burdick, D., Eide, D., Funk, K., Katsis, Y., Kinney, R., Li, Y. X. R., Liu, Z., Merrill, W., Mooney, P., Murdick, D., Rishi, D., Sheehan, J., Shen, Z., Stilson, B., ... Kohlmeier, S. (2020). *CORD-19: The COVID-19 Open Research Dataset*. arXiv.
<https://doi.org/10.48550/arXiv.2004.10706>
- Zenodo. (n.d.). *Zenodo - Research. Shared*. Zenodo. <https://zenodo.org/>

DIMENSIONES DE LA ACTITUD HACIA LAS MATEMÁTICAS: COMPARATIVO EN DOS ÁREAS DE FORMACIÓN PROFESIONAL

**Fierro Marcillo, Yicela¹; Julca Vera Noemi ²; Pérez Pérez,
Miguel³.**

¹ <https://orcid.org/0000-0001-9565-6878>

Universidad Mariana - yfierro@umariana.edu.co

² <https://orcid.org/0000-0002-5469-2466>

Universidad César Vallejo - njulca@ucv.edu.pe

³ <https://orcid.org/0000-0002-5469-2466>

Universidad César Vallejo - njulca@ucv.edu.pe

Resumen

La matemática como una disciplina clave en el currículo educativo de Colombia y Perú, no se ha librado del impacto de la pandemia por Covid-19 y de las adaptaciones educativas necesarias para asegurar la continuidad educativa. Esta investigación tiene como objetivo analizar el componente actitudinal de los estudiantes hacia el aprendizaje de las matemáticas en las Facultades de Ingeniería y Educación de las universidades Mariana y César Vallejo con los programas Licenciatura en Educación Básica

primaria Educación Primaria e Ingeniería de Sistemas, en las dimensiones de afectividad, aplicabilidad, habilidad y ansiedad. La metodología adoptada fue de carácter mixto y se desarrolló en dos fases. Los resultados revelan diferencias en la actitud según el programa académico, la nacionalidad y la dimensión estudiada.

Palabras Clave: Actitudes, matemáticas, dimensiones, enseñanza.

Introducción

La matemática es un área fundamental para el perfeccionamiento y logro profesional. Los estudiantes consideran que las matemáticas son cruciales tanto en el ámbito escolar como en la vida cotidiana. No obstante, sus actitudes varían; algunos sienten gusto y seguridad en su aprendizaje, mientras que otros manifiestan apatía debido a dificultades y falta de dedicación, lo que complica el aprendizaje (Bravo y Muñoz 2007). La metodología y la atención del docente juegan un papel esencial, pues una metodología inadecuada incrementa la apatía y las dificultades en las matemáticas, mientras que una enseñanza clara, contextualizada y atenta a las necesidades de los estudiantes puede fomentar el interés y el éxito (Gil Blanco y Guerrero 2005). En este sentido, conectar la teoría con la práctica es esencial, especialmente para aquellos estudiantes con dificultades de aprendizaje

(Núñez et al. 2005). En consecuencia, los profesores tienen la responsabilidad de moldear las actitudes hacia las matemáticas. Actitudes docentes negativas, como inseguridad y falta de conocimiento, pueden transmitir desinterés y desconfianza, mientras que actitudes positivas pueden fomentar la independencia y la confianza en los estudiantes (Mato y De La Torre 2010).

De esta manera, se puede señalar que uno de los principales desafíos en la enseñanza de las matemáticas es la formación pedagógica y didáctica, ya que esta implica reconocer las diferencias individuales entre los estudiantes y adaptar la enseñanza a sus diversas necesidades y habilidades (Ruiz 2008). A este reto, se le suma la integración de la tecnología en la educación, que ha cobrado relevancia, especialmente durante la pandemia de COVID-19, que aceleró la migración hacia

la enseñanza asistida por tecnología. Esto ha resaltado la necesidad de adaptar metodologías y herramientas tecnológicas para mejorar el aprendizaje.

Metodología

La investigación se llevó a cabo en la Universidad Mariana de Colombia y la Universidad César Vallejo de Perú, en programas de Ingeniería de sistemas y educación, adoptando un paradigma mixto que combinó enfoques empírico-analítico e interpretativo. El estudio utilizó un diseño explicativo secuencial DEXPLIS, que se caracteriza por una etapa inicial de recolección y análisis de datos cuantitativos, seguida de una etapa de recolección y evaluación de datos cualitativos (Hernández et al., 2006). Como técnicas e instrumentos de recolección de información se utilizaron: encuesta. Teniendo como

referencia el instrumento elaborado por Julca et al. (2017),
ii. Grupos focales o grupos de enfoque.

Resultados

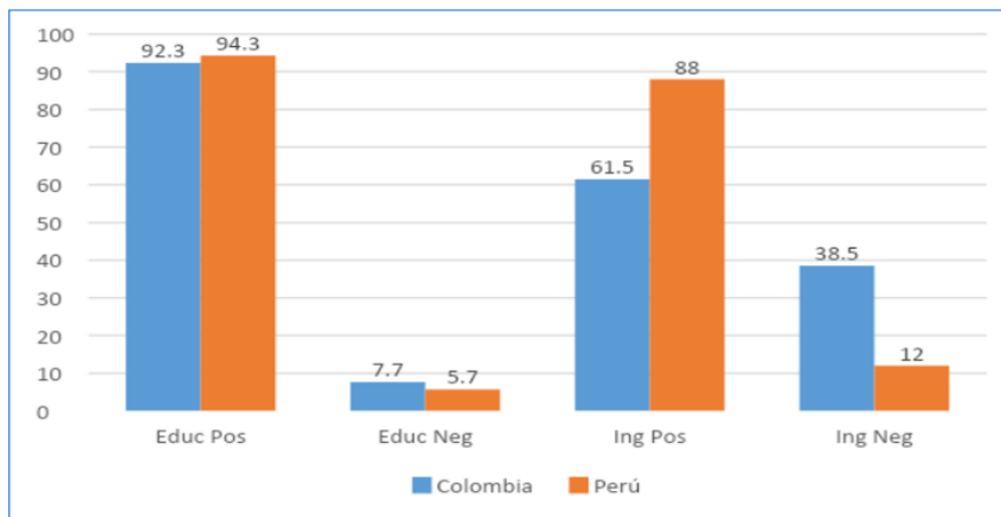
Identificación de la Actitud hacia las matemáticas

En el estudio de la matemática, hay especial importancia en el análisis de la actitud que tienen los estudiantes frente a dicho componente, dado que, según su área de formación y desempeño profesional, es determinante la filiación que se tenga hacia la misma. Se consideró pertinente evaluar las actitudes de los estudiantes desde dos esferas educativas y disciplinares distintas, como lo son el área de la educación y la de ingeniería, puesto que los programas cuentan dentro de su currículum, con un componente referido a la matemática, pero la intensidad, complejidad y aplicabilidad del mismo, varía de acuerdo con su naturaleza.

Según el análisis realizado a la información suministrada por la encuesta, se encuentran las

tendencias que se presentan en la figura 1 en cuanto a favorabilidad o no de la actitud.

Figura 1 Comparativo de la actitud Grupos de Ingeniería y Educación



Fuente: Elaboración propia

Se puede observar que en los grupos de educación la actitud hacia las matemáticas es más favorable, en el grupo de Perú en un 94.3% y en Colombia con 92,3%, siendo menor el porcentaje de los 2 países en cuanto a una actitud negativa. Ello revela, que existe una coherencia entre los grupos de educación, por la paridad cercana de sus resultados.

En los grupos de ingeniería se observa una considerable diferencia de 26.5 puntos porcentuales en la actitud positiva de los grupos de los 2 países, siendo Colombia el que presenta una actitud más negativa. Tales resultados se extienden de la misma manera a la actitud positiva, pues con la misma diferencia, destaca el grupo de Perú con una actitud mayormente favorable.

Esta diferencia indica que los estudiantes colombianos presentan actitudes negativas en un porcentaje superior que sus pares del Perú. La ocurrencia de tal circunstancia puede deberse a factores eminentemente asociados a los procesos de enseñanza, lo cual se deriva en actitudes negativas hacia ciertas áreas de su formación profesional. Frente a este hecho, en sus investigaciones, Gómez-Chacón (2009) identifica y describe las diversas dificultades que enfrentan los estudiantes universitarios de primer año. Al analizar los aspectos cognitivos y afectivos, se destaca la importancia de las actitudes, emociones y sentimientos en la percepción de dificultad.

Actitud por dimensiones. Para considerar la actitud de los estudiantes hacia las dimensiones establecidas, se realizó un comparativo general en torno a la actitud, el cual permitió identificar las tendencias positivas y negativas existentes por cada grupo diferencial de estudiantes según afectividad, aplicabilidad, habilidad y ansiedad.

En las siguientes tablas se muestra la síntesis de los resultados obtenidos, donde se puede observar la descripción mediante los valores de porcentaje y el comparativo entre programas y países, a partir de las pruebas de hipótesis tanto para la actitud hacia las matemáticas, como para las dimensiones.

Tabla 1 Comparativo – Actitud hacia la afectividad en matemáticas

NACIONALIDAD	EDUCACIÓN		SISTEMAS	
	AFFECTIVIDAD POSITIVA	AFFECTIVIDAD NEGATIVA	AFFECTIVIDAD POSITIVA	AFFECTIVIDAD NEGATIVA
PERÚ	88.68%	11.32%	62.00%	38.00%
	Prueba de hipótesis: $p=0.002$; Hay diferencia significativa en la afectividad de los estudiantes de sistemas y educación			
COLOMBIA	65.38%	34.62%	73.10%	26.90%
	Prueba de hipótesis: $p=0.006$; Existe diferencia significativa en la afectividad de los estudiantes de sistemas y educación			
PERÚ- COLOMBIA	Prueba de hipótesis: $p=0.000$, existe diferencia significativa en la afectividad hacia la matemática en los estudiantes de educación según nacionalidad		Prueba de hipótesis: $p=0.337$, no existe diferencia en la afectividad hacia la matemática en los estudiantes de sistemas según nacionalidad	

Fuente: Elaboración propia

Según la evidencia de los datos y las estadísticas, se presenta una tendencia contraria en Perú y Colombia, observando que, en Perú tienen un porcentaje más alto en la dimensión afectividad hacia las matemáticas en los estudiantes de Educación que los estudiantes de Ingeniería de sistemas, es decir, sus emociones, creencias de las matemáticas es positivo. Particularmente en Colombia se evidencia un marcado bajo porcentaje de afectividad en los estudiantes de Educación. En

cuanto a los estudiantes de Ingeniería de Sistemas no hay diferencia en la afectividad según la Nacionalidad.

En este sentido dentro de la dimensión afectiva del aprendizaje matemático, se pueden identificar diferencias significativas en las experiencias individuales. Mientras que algunos estudiantes encuentran motivación y estímulo en las matemáticas, otros pueden experimentar emociones negativas.

Tabla 2 Comparativo – Actitud hacia la aplicabilidad en matemáticas

NACIONALIDAD	EDUCACIÓN		SISTEMAS	
	APLICABILIDAD POSITIVA	APLICABILIDAD NEGATIVA	APLICABILIDAD POSITIVA	APLICABILIDAD NEGATIVA
PERÚ	100.00%	0.00%	96.00%	4.00%
	Prueba de hipótesis: $p=0.143$; no existe diferencia significativa en la aplicabilidad de los estudiantes de sistemas y educación			
COLOMBIA	100.00%	0.00%	53.80%	46.20%
	Prueba de hipótesis: $p=0.000$; existe diferencia significativa en la aplicabilidad de los estudiantes de sistemas y educación			
PERÚ - COLOMBIA	Prueba de Hipótesis: $p=1.00$; no existe diferencia en la aplicabilidad hacia la matemática en los estudiantes de educación según nacionalidad		Prueba de Hipótesis: $p=0.000$; existe diferencia en la aplicabilidad hacia la matemática en los estudiantes de sistemas según nacionalidad	

Fuente: Elaboración propia

En Colombia y Perú la aplicabilidad es positiva con un 100% en los estudiantes de Educación, evidenciando que no hay diferencia significativa entre los estudiantes de Educación de los dos países. Sin embargo, con los estudiantes de Ingeniería de Sistemas las estadísticas demuestran una marcada diferencia, observando un porcentaje alto de aplicabilidad en

la opinión de los estudiantes de Perú, contrario a los estudiantes de Colombia. Adicionalmente, se evidencia diferencia en la aplicabilidad para los estudiantes de los dos programas de Colombia, siendo el porcentaje favorable mayor para los estudiantes de Educación. Es decir, para los estudiantes de ambos países el uso de la matemática es positivo.

Tabla 3 Comparativo – Actitud hacia la habilidad en matemáticas

NACIONALIDAD	EDUCACIÓN		SISTEMAS	
	HABILIDAD POSITIVA	HABILIDAD NEGATIVA	HABILIDAD POSITIVA	HABILIDAD NEGATIVA
PERÚ	86.80%	13.20%	94.00%	6.00%
	Prueba de hipótesis: $p=0.219$; no existe diferencia significativa en la habilidad de los estudiantes de sistemas y educación			
COLOMBIA	100.00%	0.00%	92.30%	7.70%
	Prueba de hipótesis: $p=0.219$; no existe diferencia significativa en la habilidad de los estudiantes de sistemas y educación			
PERÚ - COLOMBIA	Prueba de Hipótesis: $p=0.540$; no existe diferencia en la habilidad hacia la matemática en los estudiantes de educación según nacionalidad		Prueba de Hipótesis: $p=0.779$; no existe diferencia en la habilidad hacia la matemática en los estudiantes de sistemas según nacionalidad	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que no hay diferencia significativa en la habilidad según la nacionalidad del Programa de pregrado. Sin embargo, aunque estadísticamente no hay diferencia significativa, se puede observar que existe una diferencia mínima en el porcentaje de habilidad para los estudiantes de Ingeniería de Sistemas en Perú, contrario a Colombia donde el porcentaje de habilidad mayor se observa para los estudiantes de Educación.

Esto indica que el uso de las matemáticas es indispensable en el desempeño profesional de los estudiantes de diferentes áreas, con una actitud favorable en ambos grupos y una leve diferencia en favor de los estudiantes de ingeniería. Sin embargo, es común que en ingeniería reprueban asignaturas relacionadas con matemáticas por factores como falta de conocimientos previos adecuados, insuficiente competencia en razonamiento lógico y abstracto, deficiencias en el uso del lenguaje matemático, y

ausencia de hábitos de estudio. Además, existe una desconexión entre las matemáticas enseñadas en secundaria y en la universidad, métodos de enseñanza tradicionales que no se alinean con las expectativas de los

estudiantes, y la insuficiente formación pedagógica de los docentes universitarios (Álvarez y Ruiz, 2010). No obstante, el estudio realizado en la Universidad Mariana presenta resultados mayormente positivos.

Tabla 4 Comparativo – Actitud hacia la ansiedad en matemáticas

NACIONALIDAD	EDUCACIÓN		SISTEMAS	
	ANSIEDAD BAJO	ANSIEDAD ALTA	ANSIEDAD BAJO	ANSIEDAD ALTA
PERÚ	32.08%	67.92%	42.00%	58.00%
	Prueba de hipótesis: $p=0.299$; no existe diferencia significativa en la ansiedad de los estudiantes de sistemas y educación			
COLOMBIA	42.31%	57.69%	73.10%	26.90%
	Prueba de hipótesis: $p=0.026$; existe diferencia significativa en la ansiedad de los estudiantes de sistemas y educación			
PERÚ - COLOMBIA	Prueba de Hipótesis: $p=0.375$; no existe diferencia en la ansiedad hacia la matemática en los estudiantes de educación según nacionalidad		Prueba de Hipótesis: $p=0.011$; existe diferencia en la ansiedad hacia la matemática en los estudiantes de sistemas según nacionalidad	

Fuente: Elaboración propia

Los resultados demuestran que no hay diferencia significativa en la ansiedad para los estudiantes de Educación según la nacionalidad. Es decir, para dichos estudiantes no hay miedo hacia la matemática.

Adicionalmente, se observa que en Perú no hay diferencia para los estudiantes de los dos programas. Sin embargo, los estudiantes de Ingeniería de Sistemas, tienen un porcentaje más alto de ansiedad en



Colombia, donde también hay diferencia según el programa, predominando un porcentaje mayor de ansiedad con los estudiantes de Ingeniería respecto a los estudiantes de Educación.

Conclusiones

Los resultados evidencian que, en Colombia la afectividad es mayor en los estudiantes de Ingeniería de sistemas, que puede explicarse por la afinidad con el área específica. Sin embargo, hay un mayor nivel de ansiedad presente en relación con la complejidad de los temas tratados en clase, así como por falta de práctica y apropiación de los conceptos básicos, que dificultan avanzar en el aprendizaje de temas más complejos. Adicionalmente, se percibe poca relación entre las matemáticas y el área específica. En contraste los estudiantes de

educación manifiestan un bajo porcentaje de afectividad, pero la ansiedad es menor y se percibe mayor aplicación de las matemáticas, que puede explicarse por los contenidos básicos que se abordan en los cursos. En Perú, contrario a Colombia, la afectividad es mayor en los estudiantes de Educación. Adicionalmente, no hay diferencia por programa en la aplicabilidad y ansiedad.

En la dimensión habilidad, no hay diferencia por nacionalidad o programa, siendo coherentes los resultados encontrados con el concepto teórico que relaciona a la habilidad con la facilidad y disposición natural de cada persona para realizar tareas de forma efectiva. Es decir, no tiene relación directa con el área de conocimiento o nacionalidad.

Referencias

- Álvarez, Y., & Ruiz Soler, M. (2010). Actitudes hacia las matemáticas en estudiantes de ingeniería en universidades autónomas venezolanas. *Revista de pedagogía*, 31(89), 225-249.
- Bravo, J., & Muñoz, F. (2007). Incidencia de las influencias sociales en la clase de matemáticas en la Institución Educativa INEM de Pasto. En *Memorias del 8vo encuentro colombiano de matemática educativa* (pp. 135-138). Pasto: Universidad de Nariño.
- Gómez-Chacón, I. M. G. (2009). Actitudes matemáticas: propuestas para la transición del bachillerato a la universidad. *Educación matemática*, 21(3), 5-32.
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Vol. 6, pp. 102-256). México: McGraw-Hill.
- Julca Vera, N. T. J. (2017). Actitud hacia la Estadística y Estilos de Aprendizaje hacia la Estadística en los estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Lima. *Revista Científica Pakamuros*, 5(1).
- Mato, M., & De La Torre, E. (2010). Evaluación de las actitudes hacia las matemáticas y el rendimiento académico. In *Investigación en Educación Matemática XIII* (pp. 285-300). Sociedad Española de Investigación en Educación Matemática, SEIEM.
- Núñez, J. C., González-Pianda, J. A., Álvarez, L., González-Castro, P., González-Pumariaga, S., Roces, C., ... & Rodríguez, L. S. (2005, septiembre). Las actitudes hacia las matemáticas: perspectiva evolutiva. En *Actas do VIII Congreso Galaico-Portugués de Psicopedagogía* (pp. 2389-2396).
- Ruiz Socarras, J. M. (2008). Problemas actuales de la enseñanza aprendizaje de la matemática. *Revista Iberoamericana De Educación*, 47(3), 1-8. <https://doi.org/10.35362/rie4732348>

LAS VOCES DE LAS EMOCIONES: IMPACTO DE LA DIVERSIDAD CULTURAL Y FAMILIAR EN LOS NIÑOS

Wendy Viviana Caicedo Dávila

wendyvcaicedod@unimonsserrate.edu.co

<https://orcid.org/0009-0009-8103-1346>

Nisley Amparo Zubieta Gutiérrez

nisleyazubietag@unimonsserrate.edu.co

<https://orcid.org/0009-0001-6259-5623>

Fundación Universitaria Unimonsserrate.

Resumen

La presente ponencia se enfoca en el análisis de los resultados obtenidos del estudio sobre las formas de regulación emocional empleadas por familias en situaciones cotidianas y el impacto de la diversidad cultural en la gestión emocional de niños y niñas. Utilizando una metodología cualitativa, se exploraron fenómenos familiares, educativos y pedagógicos para intervenir formativamente según las necesidades infantiles. La recolección de datos incluyó observaciones y entrevistas con miembros familiares, cuyas experiencias y vivencias culturales ofrecieron perspectivas significativas. Los hallazgos

destacaron la preocupación parental por el bienestar socio afectivo de sus hijos, enfatizando el acompañamiento integral y la preparación para la vida. Se subrayó la importancia de garantizar los derechos infantiles y adoptar estrategias pedagógicas que fomenten el desarrollo socioemocional. Se concluyó que los ambientes educativos deben adaptarse para fortalecer emocionalmente a los niños, integrando sus necesidades culturales y emocionales, y promoviendo un desarrollo integral y equilibrado. La colaboración entre familias y redes de apoyo es crucial para crear entornos que apoyen el

bienestar emocional y social, mientras se respetan y valoran las diversas culturas familiares.

Palabras Claves: Diversidad cultural y familiar, la gestión emocional, redes de apoyo, formación socio afectiva en la escuela.

Introducción

El desarrollo emocional en la infancia es crucial y multidisciplinario, influenciado por contextos familiares, sociales, culturales, políticos y educativos. La familia, como la primera escuela socioemocional, establece los valores y creencias fundamentales que ayudan a los niños a relacionarse con su entorno. La diversidad cultural en las familias es esencial para el bienestar emocional y el desarrollo de los niños, enriqueciendo su crecimiento y formación.

El concepto de gestión emocional, introducido por

Salovey y Mayer en 1990 y popularizado por Goleman en 1995, destaca la importancia de la inteligencia emocional más allá del éxito académico. La inteligencia emocional incluye habilidades como la autoconciencia, la autorregulación, las habilidades sociales, la empatía y la motivación. Las emociones positivas potencian la atención, la memoria y la motivación en los niños, mientras que el aprendizaje socioemocional, que comienza en la infancia, ayuda en la gestión emocional a lo largo de la vida.

La diversidad cultural promueve la identidad y la cohesión social, fomentando el intercambio de ideas y el respeto entre culturas. En el ámbito educativo, interactuar con diversas culturas desarrolla una actitud abierta y empática en los niños, fortaleciendo su identidad y habilidades sociales.

La familia es fundamental en la formación emocional y social de los niños, proporcionándoles un entorno seguro y afectuoso. La infancia, hasta los 12 años, es una etapa crucial para el desarrollo cognitivo, social y emocional, donde se establecen las bases para futuros aprendizajes. Los docentes deben integrar la educación emocional en el proceso de enseñanza, ya que las emociones están en el corazón del aprendizaje, influenciando la motivación y el desarrollo integral de los estudiantes.

Metodología

La investigación adopta un enfoque cualitativo para analizar las experiencias subjetivas y dinámicas sociales que afectan el desarrollo emocional de los niños en el Hogar Infantil Pulgarcito. Este enfoque es ideal para comprender la diversidad cultural y familiar en la educación y crianza, permitiendo una

exploración profunda de las vivencias, perspectivas y significados de los participantes, según Hernández et al. (2014). Interpretar las experiencias humanas en el desarrollo educativo de los niños, influenciado por factores familiares y culturales, es fundamental. Esto implica explorar percepciones, emociones y comportamientos en sus contextos familiares, culturales y educativos (Denzin y Lincoln, 2018).

El objetivo es comprender cómo la diversidad cultural impacta las perspectivas y experiencias de los niños y familias del Hogar Infantil Pulgarcito, enriqueciendo su desarrollo emocional y transformando sus vidas. La investigación se apoya en posturas científicas de Greene (2007), Tashakkori y Teddlie (2008), Hernández et al. (2014) y Bryman et al. (2008). A través de la diversidad, se pueden obtener

puntos de vista variados y divergentes sobre el fenómeno estudiado. Tashakkori y Teddlie (2010) y Teddlie y Tashakkori (2009) enfatizan la importancia de la credibilidad en el análisis cualitativo de datos, asegurando que se minimicen sesgos y tendencias del investigador, permitiendo una comprensión auténtica de las posturas y experiencias de los padres y estudiantes.

Para alcanzar los objetivos de la investigación, se utilizaron dos herramientas principales:

Observación directa y entrevista abierta. Estas herramientas son esenciales para obtener datos cualitativos sobre cómo la diversidad cultural de las familias influye en la gestión emocional de los niños en el Hogar Infantil Pulgarcito, Bogotá-2023 (Sierra, 2019).

Gutiérrez (2021) describe la observación como una técnica en la que el investigador observa

directamente el fenómeno en su entorno natural, sin intervenir ni manipular variables. Es sistemática y rigurosa, proporcionando información detallada y precisa. La entrevista, por su parte, implica una interacción directa entre el investigador y el entrevistado, enfocándose en obtener información profunda sobre la gestión emocional de los niños y sus familias.

Resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó el Diseño de campo, aprovechando los entornos educativos naturales donde padres y niños aportaron datos relevantes. Se seleccionó una muestra de participantes voluntarios para entrevistas y observaciones directas durante las clases. Se aplicó la Espiral de análisis de datos cualitativos propuesta por Hernández et al. (2010), facilitando la interacción entre procedimientos, datos

sistematizados y resultados desarrollados consciente y sensiblemente.

De la misma manera, para la sistematización de la información aportada por la muestra de investigación, se responde a la pregunta general ¿Cuál es la influencia de la

diversidad cultural de las familias en la gestión emocional de los niños y niñas en el Hogar Infantil Pulgarcito, Bogotá- 2023-2024? tomando en cuenta las categorías de análisis en coherencia con los objetivos específicos y los instrumentos para la recolección de datos.

Tabla 1. Cuadro de congruencia técnicas e instrumentos de investigación.

Objetivos	Categorías	Subcategorías	Instrumentos
Identificar en las familias las formas de regulación emocional ante diferentes situaciones cotidianas.	Gestión emocional	• Autoconocimiento • Intrapersonal • Interpersonal	Entrevista abierta
Establecer vínculos entre las familias y las redes de apoyo que ofrece el Hogar Infantil Pulgarcito para la gestión emocional en el contexto familiar.	Familia	• Conductas • Valores • Integración social	Entrevista abierta
Describir la influencia de la diversidad cultural de las familias en la gestión emocional de los niños y niñas del Hogar Infantil Pulgarcito.	Diversidad cultural	• Identidad • Diversidad lingüística • Patrimonio cultural (Art 7)	Ficha de observación



Analizar la influencia de la diversidad cultural familiar en la gestión emocional de los niños y niñas en el Hogar Infantil Pulgarcito, Bogotá 2023-2024.	Primera infancia	- Etapas del desarrollo - Educación inicial - Desarrollo integral	Ficha de observación
---	------------------	---	----------------------

Fuente: Elaboración propia

Aunado a lo anterior, para el análisis de datos cualitativos, se establecieron unas fases para el desarrollo de la investigación, tomando en cuenta la postura de Martínez, (2011), en donde se aporta el proceso analítico que se fundamenta desde la pregunta de la investigación como el desarrollo de cada uno de los objetivos establecidos, los cuales son explicados desde el diseño y la comprensión sucinta con cada una de estas fases.

1.Diagnóstico Inicial: Exploración de cómo las familias regulan emocionalmente situaciones cotidianas.

2.Organización Metodológica: Implementación de un diseño organizado para sistematizar y analizar los datos.

3.Contrastación: Validación rigurosa de los datos para asegurar precisión.

4.Análisis de Resultados: Interpretación de los datos para extraer hallazgos significativos.

Los resultados indican que la diversidad cultural influye significativamente en la gestión emocional de los niños, enriqueciendo el proceso educativo y fomentando habilidades sociales y emocionales. Las familias destacaron la importancia de la integración cultural y la necesidad de apoyo para adaptarse a nuevos entornos, sugiriendo la implementación de centros de apoyo para los recién llegados y la creación de espacios que

fomenten el entendimiento intercultural.

Análisis de los resultados entrevista abierta – familias

El análisis de las entrevistas con las familias del Hogar Infantil Pulgarcito revela la importancia de la regulación emocional desde temprana edad y la conexión entre la escuela y el entorno familiar. Las familias han experimentado un impacto significativo en su vida emocional debido al traslado a Bogotá, con efectos tanto positivos como negativos en sus hijos. La diversidad cultural y el proceso de adaptación han sido desafíos importantes, afectando a las familias, quienes requieren un acompañamiento especial.

Las experiencias de discriminación varían según factores como la visibilidad cultural y las actitudes sociales, los padres valoran el intercambio cultural como un medio para fortalecer las relaciones

familiares y promover el respeto mutuo. La feria regional organizada por el hogar infantil fue bien recibida, destacando la importancia de la sensibilización y el entendimiento cultural. Las familias han experimentado inicialmente emociones como incertidumbre y estrés, pero han logrado mejorar sus condiciones desde entonces.

Análisis de los resultados – Ficha de observación

El análisis de estos resultados muestra que la diversidad cultural de las familias tiene un impacto significativo en la gestión emocional de los niños en el Hogar Infantil Pulgarcito. La integración de diferentes costumbres y prácticas culturales enriquece tanto el aprendizaje como las relaciones interpersonales, ayudando a los niños a desarrollar habilidades sociales y empatía desde una edad temprana. Aunque la diversidad cultural puede

presentar desafíos, como diferencias en crianza y expectativas, es fundamental adaptar las prácticas pedagógicas para abordar las necesidades emocionales de los niños y promover un entorno inclusivo. Involucrar a las familias en actividades culturales también enriquece las experiencias de los niños y fomenta una comprensión y apoyo mutuo.

Discusión

"Las voces de las emociones" estudia cómo la diversidad cultural familiar afecta el desarrollo emocional de los niños en el Hogar Infantil Pulgarcito. El objetivo es mejorar la educación inicial y apoyar el desarrollo integral de los niños, promoviendo sensibilidad y resiliencia. El estudio subraya que el aprendizaje no solo proviene del ámbito académico, sino también de las interacciones sociales y culturales. Se explora cómo las diversas realidades

culturales y familiares influyen en la comprensión, expresión y regulación emocional de los niños.

Autores como Olhaberry & Sieverson (2022) destacan la importancia de considerar distintas perspectivas culturales para entender cómo las normas y valores familiares afectan la identidad emocional de los niños. Farkas (2021) añade que la dinámica familiar y cultural impacta en la manera en que los niños perciben y responden a las emociones, tanto en el hogar como en la escuela. El estudio resalta la necesidad de valorar las expresiones emocionales diversas y de integrar estas perspectivas en la práctica educativa y familiar para un desarrollo emocional equilibrado.

Conclusiones

El artículo académico "Las voces de las emociones: un análisis del impacto de la diversidad cultural familiar en el

desarrollo emocional de los niños” responde a los objetivos específicos planteados, como la identificación de formas de regulación emocional en las familias, la descripción de la influencia cultural en la gestión emocional infantil, y el establecimiento de conexiones entre las familias y las redes de apoyo del Hogar Infantil, se han llegado a las siguientes conclusiones:

Las formas de regulación emocional en las familias son cruciales para establecer estrategias y prácticas pedagógicas empleadas por las maestras para apoyar el desarrollo integral y emocional de los niños. Estas estrategias incluyen métodos como el diálogo abierto y la comunicación constante; actividades físicas, como juegos y deportes; y actividades culturales, como rituales y tradiciones familiares.

Las prácticas culturales de cada familia influyen profundamente en las formas de regulación emocional, moldeadas por sus identidades, costumbres y creencias, lo que puede fomentar tanto la expresión abierta de emociones como el control y la moderación emocional.

Los niños y niñas expuestos a diversas formas de gestión emocional desarrollan mayor adaptabilidad y resiliencia, aunque esta diversidad también puede generar desafíos, como conflictos entre distintas prácticas culturales. Por ello, el Hogar Infantil juega un papel fundamental en facilitar la integración y mediación de estas diferencias para crear un entorno armonioso.

Establecer vínculos entre las familias y las redes de apoyo contribuye a un entorno más cohesionado y solidario, donde las familias pueden compartir

experiencias y estrategias de manejo emocional.

Referencias

- Aguirre, E. E. S., Canales, V. I. A., Aguirre, A. M. S., & Carcausto, W. (2021). Desarrollo y fortalecimiento de competencias emocionales en la educación infantil en Iberoamérica: una revisión sistemática. *Investigación Valdizana*, 15(4), 219-230.
- Arrieta, S. & López, P. A. (2021). Propuesta pedagógica de educación emocional basada en el mindfulness para el desarrollo de las emociones inteligentes en los niños y niñas del grado tercero del Gimnasio Indoamericano. <http://hdl.handle.net/20.500.12209/16847>.
- Bolaños. A, Bolaños. E, Gómez, D, Escobar. A, (2013). <https://comunicacionorganizacional2013.files.wordpress.com/2013/04/grupo-1-inteligenciaemocional.pdf>
- Bisquerra, R (2012). ¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia.
- Bjerg, M. (2019). Una genealogía de la historia de las emociones. <http://www.scielo.org.ar/pdf/quisol/v23n1/v23n1a01.pdf>
- Borrachero, A. B., Dávila, M. A., Costillo, E., & Bermejo, M. L. (2016). Relación entre recuerdo y vaticinio de emociones hacia las ciencias en profesores en formación inicial. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 3(1), 1-8.
- Bryman, A., Becker, S., & Sempik, J. (2008). Quality criteria for quantitative, qualitative and mixed methods research: A view from social policy. *International journal of social research methodology*, 11(4), 261-276.
- Cárdenas, M. Organista, M. 2019. El desarrollo emocional de los niños a partir de la experiencia literaria. <https://repository.udistrital.edu.co/bitstream/handle/11349/22174/C%a1rdenasSalcedM%b3nicaBeatriz2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Díaz, M. Villadiego, D. (2021) La literatura infantil como mediadora de la inteligencia emocional: te lo cuento con cuento. <https://hdl.handle.net/10495/25729>
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (Eds.). (2018). *The culture and qualitative research*. sage.
- Goleman, D. (2015). *El cerebro y la inteligencia emocional: nuevos descubrimientos*. B de Books.
- Farkas, C. (2021). Los cuentos infantiles y su rol en el desarrollo emocional en la primera infancia. *Revista de Sociología*, 36(1).

- Guil, R. Mestre, J. Gil, P. De la Torre, G. Zayas, A. (2017) Desarrollo de la inteligencia emocional en la primera infancia: una guía para la intervención. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=64757109015>
- Grau, J (2018). Las emociones en Educación Infantil: sentir, reconocer y expresar. <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/3212/ARESTE%20GRAU%2C%20J%20UDIT.pdf?sequence=1>
- Greene, J. C. (2007). Mixed methods in social inquiry (Vol. 9). John Wiley & Sons.
- Gómez, L. (2017) Primera infancia y Educación emocional. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/articloe/view/3196/2441>.
- Goleman, D. (2018). Inteligencia emocional en la empresa (Imprescindibles). Conecta.
- Gutiérrez, H. C. (2021). Los elementos de investigación. Magisterio
- Hernández, A. 2018. Las emociones en el preescolar, una propuesta para fortalecer competencias ciudadanas. <https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/34458/TESIS%20Adriana%20Lucia%20Hernandez.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Hernández, P. C., Cortes, M. B., & Rivas, E. M. P. (2020). El estrés laboral y sus dimensiones a nivel individual y organizacional. RILCO: Revista de Investigación Latinoamericana en Competitividad Organizacional, (7), 8.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación de Hernández-Sampieri Roberto 978-1-4562-2396. Losada, A. V., Caronello, M. T., & Estévez, P. (2020). Estilos parentales y autorregulación emocional infantil: estudio de revisión narrativa de la literatura.
- Mora Teruel, F., & Sanguinetti, A. M. (2004). Diccionario de neurociencia. Alianza.
- Olhaberry, M., & Sieverson, C. (2022). Desarrollo socioemocional temprano y regulación emocional. Revista Médica Clínica Las Condes, 33(4), 358-366.
- Sierra Caballero, F. (2019). La entrevista en profundidad. Función, sentido y técnica. Arte y oficio de la investigación científica: cuestiones epistemológicas y metodológicas.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). Putting the human back in "human research methodology": The researcher in mixed methods research. Journal of mixed methods research, 4(4), 271-277.
- Teddlie, C., & Tashakkori, A. (2009). Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences. Sage UNESCO. (2021). El Decenio de las Naciones Unidas para la

EDS.<https://es.unesco.org/themes/educacion-desarrollo-sostenible/comprender-EDS/decenio-onu#:~:text=El%20Decenio%20de%20las%20Naciones%20Unidas%20de%20la%20Educaci%C3%B3n%20para,de%20alcanzar%20la%20sostenibilidad%20>

DESERCIÓN ESCOLAR EN LOS GRADOS DE BÁSICA SECUNDARIA Y MEDIA, EN LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA “PLAZA BONITA”

**GASPAR DE HOYOS ELIECER MANUEL
MARTINEZ ARRIETA ANA MARÍA**

Resumen

Esta ponencia presenta un trabajo de investigación consiste en un enfoque mixto que está orientado principalmente conocer cuáles son las causas más relevantes que llevan a los estudiantes de la institución educativa Plaza Bonita, del municipio de San Andrés de Sotavento, a la deserción escolar, a través del análisis de los instrumentos aplicados como es el desarrollo de la encuesta y de narrativas, para así presentar propuestas y prevenir la deserción escolar. Las categorías de análisis en nuestra investigación fueron las siguientes: Perfil socioeconómicos, causas de deserción escolar, impacto de la deserción y accesibilidad a los recursos educativo, las cuales se

tuvieron en cuenta al momento de aplicar el instrumento realizado a nuestra población muestra de 52 estudiantes de la Institución. Con el análisis de la información logramos observar que la deserción escolar es un fenómeno multicausal, asociado a las características personales de cada uno de los estudiantes, pasando por los componentes familiares, como el bajo nivel de educativo, ingresos económicos, consumo de sustancias psicoactivas, hasta agentes externos como los son el mal estado de las vías de acceso a la institución, el nivel de pedagogía de un docente, problemas escolares como el Bullying e incluso falta de información sobre temas como la planificación

familiar siendo el causante de embarazos no deseados.

Palabras clave: Deserción escolar, zona rural, pobreza.

Introducción

La educación es un derecho fundamental que todos los seres humanos tenemos, y mucho más los niños y adolescentes porque a través de la educación es posible desarrollar herramientas intelectuales, emocionales y sociales las cuales son parte fundamental para la construcción de un mundo mejor, responsablemente sostenible; sin embargo, la deserción escolar, es uno de los obstáculos más frecuentes en el inicio del proceso educativo de los niños y adolescentes ya que limita el acceso a factores relevantes que promueven y potencian una mejor calidad de vida y a su vez, impacta considerablemente el crecimiento socioeconómico de un país.

Por lo anterior, en esta ponencia resultado de investigación, se abordarán las principales causas de la deserción escolar en los grados de básica secundaria y media, de la institución educativa “Plaza Bonita” del municipio San Andrés de Sotavento del departamento de Córdoba.

La deserción escolar se entiende como el abandono del proceso educativo de los estudiantes, el cual puede estar influenciado por múltiples factores en los cuales se encuentran, aspectos económicos, dinámicas culturales y composición familiar e individual en los estudiantes sin olvidar que el estado de las vías de acceso a las instituciones que impactan significativamente el desplazamiento, como es el caso de los estudiantes de la Institución Educativa “Plaza Bonita” del municipio San Andrés de Sotavento del municipio de Córdoba, quienes deben transitar

por vías principales, secundarias y corredores de movilidad local rural que en ocasiones no presentan las mejores condiciones, sobre todo el días lluviosos, pues algunas zonas no cuentan con un pavimento adecuado.

En Colombia más de 400 mil estudiantes abandonaron el sistema educativo en el año 2023, lo que generó un incremento en comparación a los años anteriores”, (Aguilera Camila, 2023).

Objetivos

Analizar las causas que generan la deserción escolar en la institución educativa “Plaza Bonita”.

Desarrollar una estrategia pedagógica para disminuir la deserción escolar de los estudiantes de básica secundaria y media de la institución educativa “Plaza Bonita” del municipio de San Andrés de

Sotavento del departamento de Córdoba.

Metodología

Nuestro tipo de estudio consiste en un tipo de investigación mixto, a través de la aplicación de dos instrumentos, como son el desarrollo de encuestas y narrativas.

Los criterios que utilizamos para la selección de los estudiantes población muestran en nuestra investigación fueron:

1. Edad: Adolescentes entre 11 a 18 años
2. Educación: Estudiantes de básica secundaria y media
3. Lugar: Alumnos de la Institución Educativa Plaza Bonita Del municipio De San Andrés De Sotavento.
4. Estrato Socioeconómico: 1
5. Cultural: pertenecientes a la cultura indígena Zenú.
6. En estos criterios no se tuvieron en cuenta ningún tipo de exclusión, también hacen parte de nuestra investigación, alumnos

repitentes, en extraedad, y adolescentes en estado de gestación.

7. Nuestra población de estudio se encuentra ubicada en la zona rural del municipio San Andrés de Sotavento.

Se aplicaron las categorías de análisis para conocer así las principales causas de deserción escolar en la institución y crear un plan estratégico para generar una disminución en esta, se tuvo la participación de la comunidad educativa y entes de la administración municipal.

Resultados y discusión

Perfil socioeconómico: fue abordado en la pregunta número 5 de la encuesta, esto con el fin de conocer cuántos de nuestros 83 estudiantes que conforman la población, contaban con los servicios básicos en sus viviendas (electricidad, agua y alcantarillado). Logramos encontrar que hasta el 25% de nuestros estudiantes no cuentan

con los servicios públicos básicos en sus hogares.

También logramos identificar que el 38.1 % de los estudiantes es un solo miembro del núcleo familiar es quien actualmente trabaja y lleva el ingreso económico al hogar. En nuestra pregunta 15, se logra evidenciar que hasta el 7.1% de los estudiantes han tenido que faltar a la escuela algunas veces por tener que trabajar y hasta el 1.9% de los estudiantes han presentado faltas por tener que trabajar. Se abordan causas de deserción escolar en la pregunta número 4 como son el uso de redes sociales, ya que puede incidir en la pérdida de interés por el estudio, hasta el 21.2 % de nuestra población dedica su tiempo libre a estas, lo cual genera pérdida del interés por su educación.

En la pregunta 9, preguntamos si los estudiantes encontraban en casa un apoyo al

momento de realizar sus actividades escolares, se encontró que el 5.8% de los estudiantes no lo reciben, lo que puede generar un riesgo de desertar, también se evaluó el grado educativo de los padres y encontramos que el 17.3% de los padres de familia solo llegaron culminar la primaria lo que hace más difícil encontrar un apoyo educativo en casa. Abordamos así la repitencia escolar, nos encontramos que hasta el 17.3% de nuestra población de estudio son repitentes lo cual puede impactar de manera negativa al estudiante, del mismo modo se tuvo en cuenta el grado de motivación de los estudiantes por asistir a la escuela y se encontró que hasta el 19.2% algunas veces sentía motivación por asistir y que el 1,9% de los estudiantes no encuentran motivación por asistir a la institución siendo una población en riesgo de desertar.

El 57.7% de nuestros estudiantes consideran que lo

visto en la escuela se queda corto al momento de enfrentarse al mundo laboral y el 1,9% considera que la educación no es importante al momento de alcanzar sus metas, como docentes debemos generar un programa diverso y llamativo ya que hasta el 32.1% de nuestra población muestra ha deseado no volver a la institución algunas veces, solo porque no le gusta cómo enseña un docente, por lo cual debemos impactar en este porcentaje. También se abordó sobre el estado de las vías ya que se encuentra ubicada en zona rural, encontramos que hasta el 26.9% de nuestra población muestra ha tenido que faltar a la escuela por el mal estado de las vías. Se investigó también sobre el consumo de sustancias psicoactivas con el riesgo de deserción y el 63.5% lo considera como un factor que no influye al momento de desertar por lo cual es importante hablar con los estudiantes y concientizarlos con respecto al consumo de drogas



psicoactivas y los que pueden influir en su desarrollo intelectual al igual que los conflictos en el núcleo familiar ya que hasta el 71,4% de nuestros estudiantes nos responden que estos sí, pueden influir al momento de decidir abandonar la escuela.

Se interrogó sobre el Bullying, encontrando que hasta el 26,9% de nuestra población muestra ha deseado no volver a la institución porque un compañero lo molesta, siendo este un porcentaje importante al momento de desertar.

Por último, se indagó si nuestros estudiantes conocen los distintos métodos de planificación que existen y encontramos que hasta el 26.95% no conocen los métodos de planificación aumentado así el riesgo de deserción por embarazos en adolescentes no deseados, en la población muestra contamos con una estudiante que realizó la encuesta en estado de gestación.

Conclusión

Logramos observar que la deserción escolar es un fenómeno multicausal, asociado a las características personales de cada uno de los estudiantes, pasando por los componentes familiares, como el bajo nivel de educativo, ingresos económicos, consumo de sustancias psicoactivas, hasta agentes externos como los son el mal estado de las vías de acceso a la institución, el nivel de pedagogía de un docente, problemas escolares como lo son el Bullying y los embarazos no deseados. La deserción escolar se ha convertido en una problemática que ha repercutido negativamente en el sistema educativo, causada, la mayoría de las veces, por múltiples factores sociales, económicos y sociales los cuales han tenido un crecimiento exponencial en los últimos años.

Referencias

- Aguilera, C. (2023). Según el Ministerio de Educación, la deserción escolar aumentó en 2023. Bogotá, Colombia. Radio Nacional de Colombia. <https://www.radionacional.co/actualidad/educacion/la-desercion-escolar-en-colombia-aumento-en-el-2023-panorama-preocupante#>.
- Alonso Muñiz, G. (2009). OMS. Revista Multidisciplinar de Innovación y Estudios Aplicados. Embarazo en la adolescencia y su relación con la deserción escolar. https://polodelconocimiento.com/ojs/index.php/es/article/view/571#google_vignette.
- Bourdieu, P. (2002). Campo de poder, campo intelectual. Buenos Aires: Editorial Montessor
- Bourdieu, P. (2006). Conclusión. En P. Bourdieu, La distinción. Criterio y bases sociales del gusto (págs. 478-492). Madrid: 3ra edición: Taurus.
- Castillo, E.M. (2023). Challenges of Secondary Education: School Dropout and Its. <https://prometeojournal.com.ar/index.php/prometeo/article/view/41/68>
- Colombia Potencia de la Vida. (2023). estadísticas de deserción y permanencia en educación superior spadies 3.0 - indicadores 2021
- Castillo, E. (2023). Challenges of Secondary Education: School Dropout and Its. <https://prometeojournal.com.ar/index.php/prometeo/article/view/41/68>
- Definición, enciclopedia léxica. (2015). <https://definiciona.com/desercion>
- Ministerio de Educación. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-80181.html#:~:text=Es%20el%20conjunto%20de%20principios,dignas%20para%20toda%20la%20sociedad>.
- Colombia Potencia de la Vida. (2023). estadísticas de deserción y permanencia en educación superior spadies 3.0 - indicadores 2021. <https://www.mineduacion.gov.co/sistemasinfo/spadies/secciones/Estadisticas-de-desercion/>.
- Constitución política de Colombia. (1991). <https://www.constitucioncolombia.com/titulo-1/capitulo-0/articulo-6>.
- Contreras Sierra, E. (2013). El concepto de estrategia como fundamento de la planeación estratégica. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1657-62762013000200007.

- Espíndola, E., & León, A. (2002). La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. *Revista Iberoamericana de educación*, 30(3).
- Flórez Dechamps Tania, (2022), Extraedad: el impacto múltiple de 'perder' el año escolar, *Periódico el Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/educacion/extraedad-el-impacto-multiple-de-perder-el-ano-escolar-MB7663934>.
- Hernández, Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. 6ta edición.
- Naciones Unidas, Paz, Dignidad e igualdad en un planeta sano. (2017). <https://www.un.org/es/global-issues/human-rights>
- Ley general de educación 115 de 1994. Congreso de Colombia. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>.
- Rodríguez, C. (2017). Las políticas públicas. Yves Meny y Jean-Claude Thoenig. Versión española 1a edición Barcelona, Ariel, 1992. CENDES Vol. 34, Núm 96, 185-192.
- Salazar, C.C. (2015). Deserción escolar - Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo. <https://www.uaeh.edu.mx/scige/boletin/prepa3/n8/p1.html>
- Sánchez, C. (2018). Derechos y Políticas de la Infancia. <https://digitk.areandina.edu.co/bitstream/handle/areandina/1470/167%20DERECHOS%20Y%20POLITICAS%20DE%20LA%20INFANCIA.pdf>.
- Naciones unidas Colombia (2024) Acerca de nuestro trabajo para los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Colombia - <https://colombia.un.org/es/sdgs>
- Torres, J., Acevedo, D. y Gallo, L. (2015). Causas y consecuencias de la deserción y repitencia escolar: una visión general en el contexto Latinoamericano. *Cultura Educación y Sociedad* 6(2), 157-187. <file:///Users/nana/Downloads/Dialnet->

PROPUESTA CURRICULAR FORTALECIENDO LAS ASIGNATURAS RELACIONADAS CON LA ACCIDENTALIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN

Corrales, Góngora Eduardo Humberto
<https://orcid.org/0009-0000-3480-6369>
Universidad Cooperativa de Colombia
eduardo.corrales@intenalco.edu.co

Resumen

La presente investigación tiene como propósito diseñar una propuesta curricular desde su plan de estudios que permita fortalecer el programa de Técnico Profesional en Seguridad y Salud en el Trabajo, este se enfoca en el estudio de accidentalidad en Cali para el sector construcción en los años 2020 a 2023. El trabajo se desarrolló desde un enfoque mixto, con diseño no experimental y alcance descriptivo evaluativo a partir de dos fases; en la primera a partir de información suministrada por el Ministerio del Trabajo seccional Cali, generada en una base de datos que describen variables; de esta manera se identifican causas básicas y causas inmediatas,

aplicando para cada caso un análisis de las variables. Como segunda fase se construyó una matriz de análisis de los elementos curriculares para revisión de syllabus teniendo en cuenta el desarrollo de competencias propias del programa y resultados de aprendizaje. Como resultado se evidencia en la práctica incumplimiento de normas, débil clasificación de variables desde el punto de vista técnico por parte de las entidades encargadas de hacer monitoreo del problema y en los syllabus la urgente necesidad de contextualizar y enriquecer la estructura con aspectos que se viven en el marco

del sector construcción en la ciudad de Cali.

Palabras clave: Seguridad en el Trabajo, riesgos Laborales, Mortalidad, Construcción.

Introducción

Esta investigación tiene un alcance descriptivo evaluativo proponiendo lineamientos que enriquecen la articulación entre el mezo y micro currículo del programa de Técnico en Seguridad y Salud en el Trabajo, así mismo acerca a la academia a las realidades del sector construcción de la ciudad de Cali con respecto a la accidentalidad mortal. En este caso se contó con tres fases; en la primera bajo revisión documental se analizaron aportes en la materia dadas desde un acercamiento al estudio del arte. En la segunda parte la consolidación de información tanto del Ministerio de Trabajo como de la observación detallada de los syllabus relacionados con la temática, con el fin de diseñar

una propuesta de lineamientos curriculares y en la tercera evaluación, todo esto con el fin de mitigar los efectos de los riesgos laborales.

Antecedentes

Según Mancera (2017), los programas de Seguridad y Salud en el Trabajo requieren de miradas constantes y revisiones de acuerdo a las problemáticas que suceden en los contextos y territorios, hecho que según los autores en muchas ocasiones no se tienen en cuenta ya que se están presentando constantes cambios por las problemática y necesidades en los entornos laborales, los diferentes problemas que se presentan pueden llegar a causar accidentes que comprometen la vida de las personas.

En palabras de Rodríguez (2021), se evidencia cuando las competencias específicas que requieren los estudiantes no

tienen en cuenta los eventos que desde la realidad se viven, ello perjudica en la formación de habilidades para la toma de decisiones que permita a los alumnos afrontar retos y demandas propias de su profesión. Así mismo la baja actualización curricular en temas específicos crean vacíos generando con ello confusiones durante el proceso formativo.

En el mismo sentido Jaramillo (2022), resalta la necesidad de un currículo que observe y se retroalimente desde la investigación, ya que él señala que en este campo los procesos formativos no solo deben tener en cuenta la implementación de normas en las empresas, sino de servir de motor para fortalecer la cultura que lleve a disminuir y evitar eventos catastróficos como la pérdida de vidas humanas, en este renglón los estudios y resignificaciones desde el sector construcción son bajos, en la mayoría de los casos los

aprendizajes y su estructura curricular se limitan a contenidos que relacionan enfermedades y sus derivaciones lo que genera que los estudiantes no conozcan los impactos de problemáticas como la accidentalidad en el sector construcción y disminuir la mortalidad en este sector.

Marco Teórico

Desde el programa se requiere satisfacer las necesidades de formación que respondan a las necesidades del contexto, para lo cual se busca estructurar una propuesta que permita fortalecer las asignaturas relacionadas con accidentes mortales en el sector construcción, en este orden se toma como primera categoría los aspectos relacionados al fortalecimiento del diseño micro curricular, meso curricular, macro y nano curricular basados desde las posturas de Gagné (1974), Stenhouse (1984), que relacionan los elementos

subyacentes al aprendizaje desde el currículo bajo posturas de implementación de estrategias educativas y modelos que fortalezcan las comprensiones de los estudiantes.

En la segunda categoría se establecen las relaciones teóricas existentes en la accidentalidad mortal del sector construcción, conexiones con la educación, el papel de la sociedad; sus organizaciones e interpretaciones de acuerdo al contexto, para el caso se hace uso los referentes de Cabrales & Llanos (2022), Castellanos (2020), Durango & Montoya (2021), quienes ofrecen reflexiones sobre la mitigación y prevalencia de los riesgos en obras civiles, su relación con la población que labora en dicho campo y sus características demográficas, la importancia de este sector laboral, el cumplimiento en las normas.

La tercera categoría se centra en la Cultura en Seguridad

y Salud en el Trabajo evidenciando las relaciones de cultura de prevención y mitigación del riesgo, cómo las sociedades plasman sus estructuras internas de conocimiento, de relaciones sociales y de relaciones de acción, a través de procesos de educación y el alcance de valores en función del papel de la educación.

Objetivo General

Determinar los factores curriculares que requieren actualizarse en el programa Técnico Profesional en Seguridad y Salud en el Trabajo, relacionados con la accidentalidad mortal en el sector construcción en Cali en los años 2020 a 2023.

Objetivos Específicos

Identificar los elementos teóricos que se requieren para el diseño de una propuesta de fortalecimiento curricular del programa Técnico Profesional en

Seguridad y Salud en el Trabajo, que estén relacionados con la accidentalidad en el sector construcción.

Reconocer los alcances micro curriculares, contenidos temáticos y relaciones causales y circunstanciales de los accidentes mortales en el sector construcción de la ciudad de Cali; tomando como base syllabus e información de la accidentalidad del sector durante los años 2020 a 2023.

Formular los lineamientos curriculares para la actualización del programa de Técnico Profesional en Seguridad y Salud en el Trabajo relacionados con la accidentalidad mortal en el sector construcción en Cali.

Metodología

Técnica documental, ya que se toman referencias bibliográficas que aportan información sobre la accidentalidad en el sector construcción, así mismo se

trabajarán en las teorías que llevan a definir o clarificar la accidentalidad en este sector económico.

Fases: De diseño, consolidación, evaluación del currículo.

Enfoque: Mixto.

Resultados

En un primer momento para el análisis curricular se construye una matriz con seis componentes, el primero busca establecer las formas como el micro currículo entiende e integra el conocimiento multidisciplinar; demostrando que establece relaciones entre las asignaturas y con ello llevando a nuevas fronteras el aprendizaje.

El segundo componente por revisar es la integración de Competencias Básicas de Seguridad y Salud en el Trabajo, en el cual se deben integrar el conocimiento pertinente a la normativa legal vigente en la

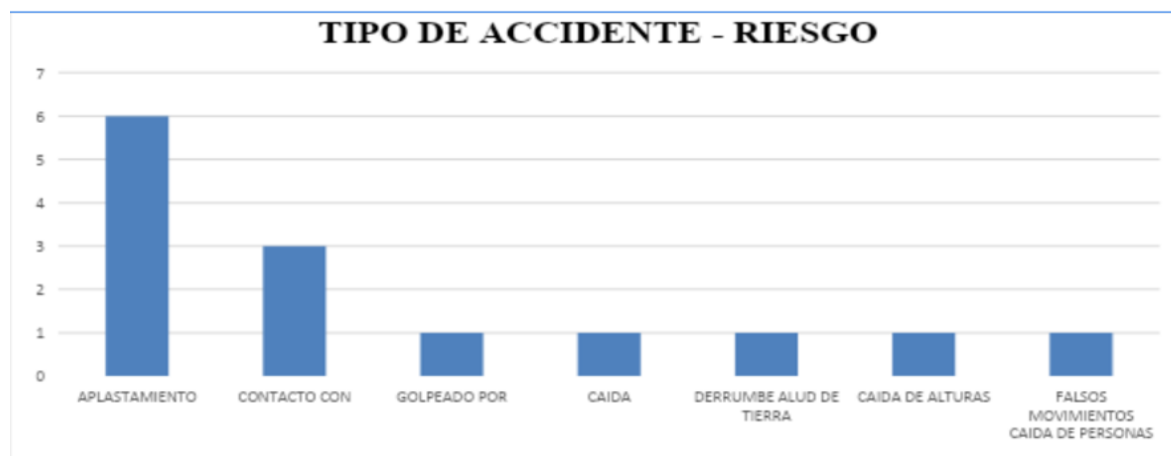
materia y su relación con principios, técnicas de identificación y evaluación de riesgos laborales. En el tercer componente se asegura la relación de las competencias transversales.

Como quinto componente a revisar en el syllabus se encuentra la integración de competencias específicas vistas como la habilidad para realizar, diseñar e implementar programas de prevención de riesgos, investigar accidentes mortales en el sector construcción, gestionar programas de Seguridad y Salud

en el Trabajo y las competencias Técnicas que determinan la capacidad para identificar y evaluar los riesgos laborales presentes en entornos de trabajo del sector construcción.

Como sexto componente y de acuerdo a los requerimientos del Ministerio de Educación Nacional (MEN) se revisa la existencia de componentes de Interacción, aquí se evidencian cuando el syllabus permite fortalecer la capacidad para la búsqueda de soluciones a los problemas relacionados con accidentes mortales.

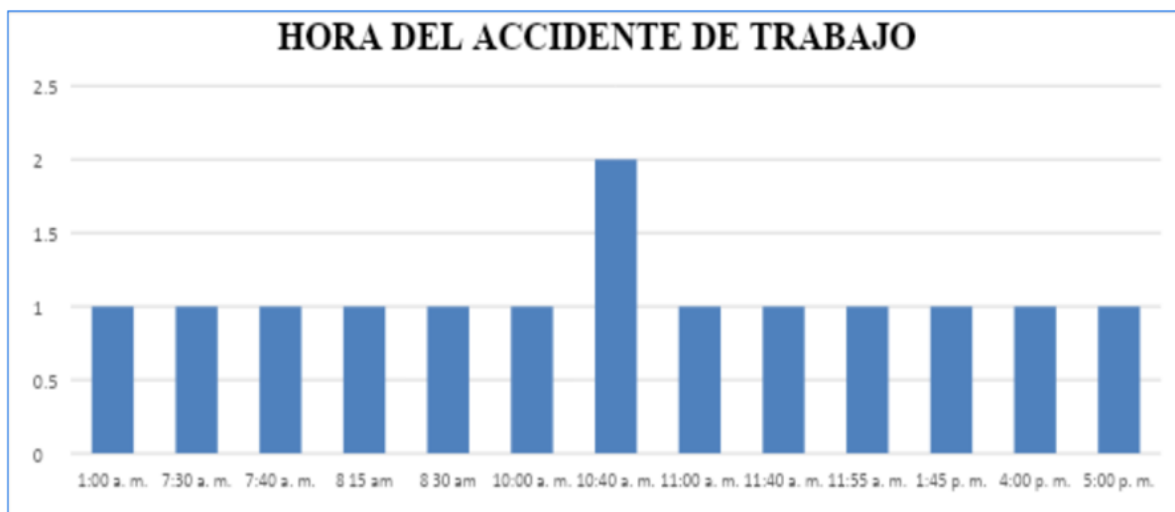
Gráfica 1 Tipo de accidente riesgo



Fuente: Elaboración propia

Se evidencia como los aplastamientos marcan un significativo número en cuanto a las lesiones, pues seis de los catorce datos generaron aplastamientos, seguido por contactos con diferentes elementos generadores de las muertes.

Gráfica 2 Hora del accidente de trabajo



Fuente: Elaboración propia.

Importante poder analizar como de los catorce datos generadores de las muertes, se dieron dos en horario de las 10:40 am, mientras el restante correspondiente a doce datos

está repartido con un evento entre las 4:00 am hasta las 5:00 pm. Esto podría deberse a la premura del medio día y la entrega de los avances de las tareas.

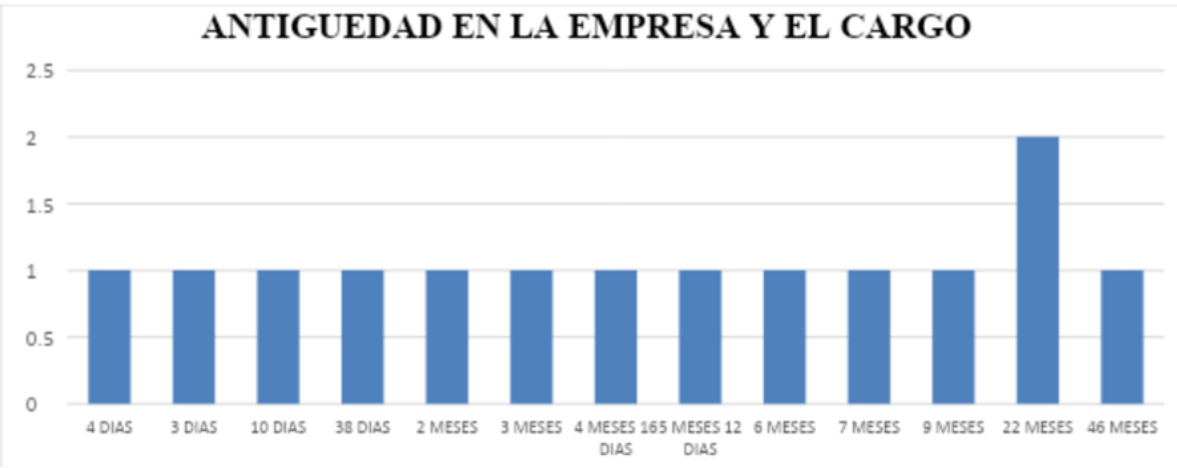
Gráfica 3 Día de la semana



Fuente: Elaboración propia.

Según esta gráfica, el día de la semana donde se generó el mayor número de muertes está dado por el día martes con siete eventos, seguido por el miércoles con cuatro.

Gráfica 4 Antigüedad en la empresa y el cargo



Fuente: Elaboración propia.

La confianza en las actividades rutinarias podría ser un agravante para indicar en esta gráfica que los funcionarios con 22 meses presentan una alta incidencia en los eventos mortales.

Referencias

- Arellano Parra, Silva-López, Arámbula-García, (2020). La seguridad y salud en el trabajo (SST) según (Ministerio de Trabajo, 2015),
- Betzab, G., Gonz, G., & Pe, I. (2017). Medicina y seguridad del trabajo.
- Bogallo, B. B., & Lebrija, A. (2023). Prevención del riesgo laboral: Desafío para la seguridad y salud en el trabajo desde la educación media profesional y técnica en Panamá. *Redes*, 15(1), 70-90.
- Cabrales Acosta, L. C., & Llanos Millán, L. C. (2022). Análisis de la accidentalidad en la construcción de obras civiles en Colombia.
- Castellanos Bejarano, N. O. (2020). Análisis de la accidentalidad en el sector de la construcción en Colombia en el periodo comprendido de los años 2010 a 2016. Causas y riesgos de mayor frecuencia.
- Durango Galeano, D., & Montoya Grisales, D. M. (2021). Estudio de la accidentalidad laboral en el sector de la construcción, entre el año 2018 al 2020 en la ciudad de Medellín.
- España Bone, Y. I., & Vigueras Moreno, J. A. (2021). La planificación curricular en innovación: elemento imprescindible en el proceso educativo. *Revista Cubana de Educación Superior*, 40(1).
- Jaramillo Vélez, F. (2022). Diseño curricular para la actualización de la carrera de Licenciatura en Salud Ocupacional con salida intermedia en Técnico en Seguridad y Salud Ocupacional (Doctoral dissertation, Universidad UMECIT).
- Gallego, M. I., & Correa, J. C. (2000). Indicadores de accidentalidad laboral, normatividad y recomendaciones en Colombia. *Revista Facultad Nacional de Salud Pública*, 18(1).
- García Pacheco, M. M., & Ortega Bustos, A. D. (2021). Diseño de un Sistema de Gestión de Seguridad y Salud en el Trabajo en la Institución Educativa Huellitas y Saberes del municipio de Tunja departamento de Boyacá.
- Garay Salamanca, A. M. (2022). Gestión curricular y administrativa a partir de los procesos de mejoramiento continuo en la Especialización en Seguridad y Salud en el Trabajo de la Universidad Católica de Manizales.
- Guzmán Suárez, O. B., Ocegüera Ávalos, A., & Contreras Estrada, M. I. (2017). Estrategia Iberoamericana de Seguridad y Salud en el Trabajo: políticas públicas para un trabajo decente. *MEDICINA y SEGURIDAD del trabajo*.
- Mancera-Ruiz, M. R. (2017). Condiciones disciplinares y profesionales que demandan un ajuste curricular en seguridad y salud en el

- trabajo para el Programa de Diseño Industrial en la Universidad El Bosque. *Entramado*, 13(2), 200-211.
- Rodríguez Hernández, Y. D. (2021). Competencias específicas en educación superior para la formación de estudiantes en programas de seguridad y salud en el trabajo/salud ocupacional.
- Rojas, Y. L. R., & Nájar, X. L. P. (2018). Madurez de la gestión de la seguridad y salud en el trabajo.
- Ríos Valencia, J. D., & Ramírez Ibarguen, A. F. (2020). Modelo educativo de autocuidado en seguridad y salud en el trabajo, sector construcción, 2020.
- Ortega, D. G. V., Bolaños, N. F. G., Martínez, J. X. C., & Mora, J. M. B. (2023). La seguridad y salud en el trabajo en el sector de la construcción: una revisión de literatura. *Aglala*, 14(2), 1-25.
- Viancos, M. C. V. (2015). Seguridad y Salud en el trabajo en Chile diagnóstico y propuestas. Santiago de Chile. Obtenido de <https://www.google.com.co/url>.

PROPUESTA DE CREACIÓN DE SEMILLERO DE INVESTIGACIÓN NEWTON COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA EN ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN MEDIA

García-León, Ricardo¹; Bastidas-Vargas, Johan² & Valera-Cañizares, José³

¹<https://orcid.org/0000-0002-2734-1425>

<https://scholar.google.es/citations?user=emeJT3sAAAAJ&hl=es>, I.E. Nuestra Señora del Carmen, Universidad Francisco de Paula Santander Ocaña – Fundación Universitaria del Área Andina - ragarcial@ufpso.edu.co

Resumen

Inspirado en el espíritu inquisitivo de Newton, se propone la creación del semillero de investigación Newton (SIN) como estrategia para enriquecer la formación integral en educación media de la IE Nuestra Señora del Carmen en Aguachica, Cesar, Colombia. Se busca superar el enfoque pedagógico tradicional y promover habilidades críticas como la investigación, análisis y resolución de problemas. Se motiva al estudiante a cuestionar, explorar y descubrir. La estrategia parte de la necesidad de mejorar las competencias investigativas y de pensamiento crítico, evidenciadas en los bajos

desempeños en las pruebas Saber 11, y abarca objetivos como la investigación de estrategias pedagógicas pertinentes, el análisis de intereses científicos en los estudiantes mediante encuestas y entrevistas, así como la formulación de una guía operativa para el semillero. Se pretende un incremento en el interés y el desempeño académico de los estudiantes en áreas científicas, reflejado en mejores puntuaciones en pruebas estandarizadas, un mayor compromiso con el aprendizaje y un posicionamiento local y regional como estrategia

ejemplar. En síntesis, la creación del semillero de investigación Newton representa la construcción de un entorno educativo integral, con estudiantes como protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje, desarrollando competencias científicas y críticas necesarias para enfrentar desafíos académicos y profesionales, para contribuir de manera pertinente en la mejora de su comunidad.

Palabras clave

Educación científica,
Investigación educativa,
Innovación pedagógica,
Pensamiento crítico.

Introducción

La educación es el pilar fundamental sobre el cual se erige el desarrollo integral de la sociedad. En la búsqueda constante de enriquecer los procesos pedagógicos y fomentar un aprendizaje significativo, se propone la creación del semillero

de investigación Newton en la IE Nuestra Señora del Carmen, ubicada en Aguachica, Cesar, Colombia.

La formación de los estudiantes en el ciclo de educación media presenta un desafío transformador pues implica, tanto la adquisición de conocimientos disciplinarios, como el fomento de habilidades que les permitan enfrentar retos de manera crítica y propositiva. En este escenario, surge la necesidad imperante de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que empoderen a los educandos como agentes activos de su proceso educativo. Así, se identifican los semilleros de investigación como comunidades de aprendizaje que contribuyen a la formación investigativa, divulgan conocimiento e impactan de forma positiva el desarrollo integral de una comunidad (López Epitia & Toro Zuluaga, 2017).

Bravo-Delgado et al., (2020) estudiaron la participación de los estudiantes de educación básica en el ámbito escolar para determinar los cambios y realidades en la investigación formativa. Los hallazgos principales señalan una tendencia hacia la implementación de la participación social como política educativa en Iberoamérica.

Esta propuesta busca destacar la pertinencia de la integración de la investigación pedagógica en el currículo y el proceso de enseñanza-aprendizaje para fortalecer la relación docente-estudiante, así como la transversalidad entre la investigación y el proceso de formación (Castrillón et al., 2023). Además, reconocer los semilleros de investigación como experiencias formativas significativas que abordan las lagunas existentes en el conocimiento, comprometen la concreción de ideas, la capacidad de análisis y de resolución de

desafíos en el estudiante. Estos favorecen las condiciones para un desarrollo continuo y contribuyen de manera significativa a la formación de investigadores, estableciendo una conexión vital entre la teoría y la práctica en la educación.

En ese orden de ideas, el semillero de investigación Newton se configura como un espacio dinámico y participativo, que rinde homenaje al científico Newton y su espíritu visionario, e inspira a las mentes jóvenes para cuestionar, explorar y descubrir inmersos en un ambiente educativo enriquecedor y estimulante.

Metodología

El enfoque metodológico cualitativo de este proyecto se basa en la comprensión de las experiencias, percepciones y significados atribuidos por los participantes a esta iniciativa educativa. El diseño de investigación fenomenológico es

altamente pertinente para abordar este enfoque, centrándose en comprender y describir las experiencias vividas por los individuos en relación con

la propuesta del semillero de investigación. Este enfoque se estructura en torno a los siguientes aspectos:

1. **Diseño Fenomenológico** (Figura 1)

Figura 1.

Aspectos clave para la creación del semillero de investigación.



Fuente: Los autores.

2. **Modelo Pedagógico**

Constructivista: Se centrará en la adecuación de la realidad a partir de la experiencia personal de cada estudiante.

3. **Interacción con el Entorno:**

El contexto se configura como un elemento crucial donde el estudiante dará significado a su experiencia a partir de la interacción constante con el entorno.

4. **Aprendizaje desde la**

Experiencia: Desarrollar un aprendizaje desde la experiencia personal, reconociendo los intereses individuales y promoviendo la capacidad de descubrimiento y el proceso de prueba y error.

Se pretende fortalecer la capacidad resolutoria y adaptativa del educando dentro del contexto social, cultural y económico, así

como sus aportes al proceso individual de aprendizaje, guiado hacía una pedagogía dialogante, como lo expone De Zubiría Samper (2006) de tipo auto estructurante que permita interactuar de forma constante entre el docente y estudiante, el saber ser y hacer frente a los desafíos que presenta la contemporaneidad.

Resultados y/o Discusión

Se determinan cinco categorías de análisis para estructurar la información obtenida a través de encuestas, entrevistas y observación de 47 estudiantes, escogidos como muestra a conveniencia; y docentes. Se busca identificar tendencias para reconocer fortalezas y oportunidades que mejoren la planeación y aplicación del semillero de investigación Newton (SIN) en la Institución. Dichas categorías comprenden: (1) percepciones y actitudes de los estudiantes, (2) impacto en el aprendizaje y

desarrollo de habilidades científicas, (3) impacto en el rendimiento académico, (4) motivación de los estudiantes, (5) percepciones y experiencias de los docentes.

Los datos recopilados fueron analizados cuantitativa y cualitativamente para identificar patrones, tendencias y relaciones entre las categorías, como se describe a continuación:

1. Percepciones y actitudes de los estudiantes

- **Alto interés en ciencias naturales e ingeniería:** La mayoría de los estudiantes muestra un fuerte interés en estas áreas (Figura 2a). Esto se refleja en su participación activa en el SIN y su deseo de desarrollar habilidades científicas a través de experimentos (52%) e investigación de campo (21%) (Figura 2b).
- **Percepción de un impacto positivo:** Los estudiantes

consideran que el SIN tiene un impacto positivo en su rendimiento académico (31%) y en el desarrollo de habilidades de trabajo en equipo (23%) (Figura 2c).

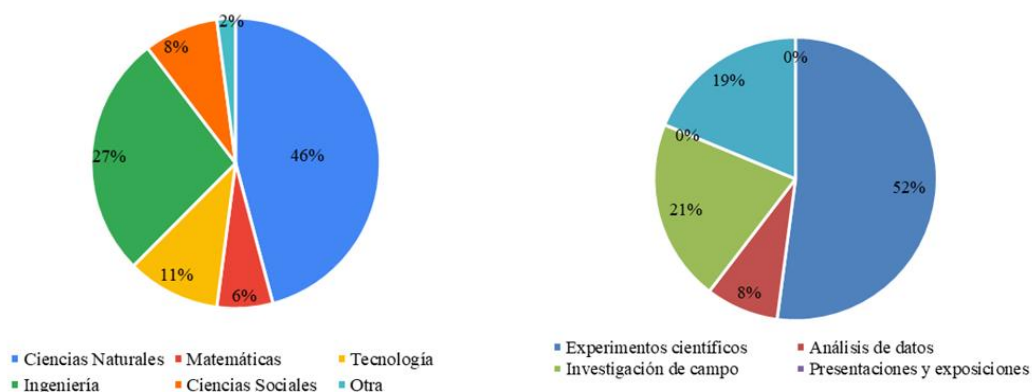
• **Factores de éxito identificados:** Los

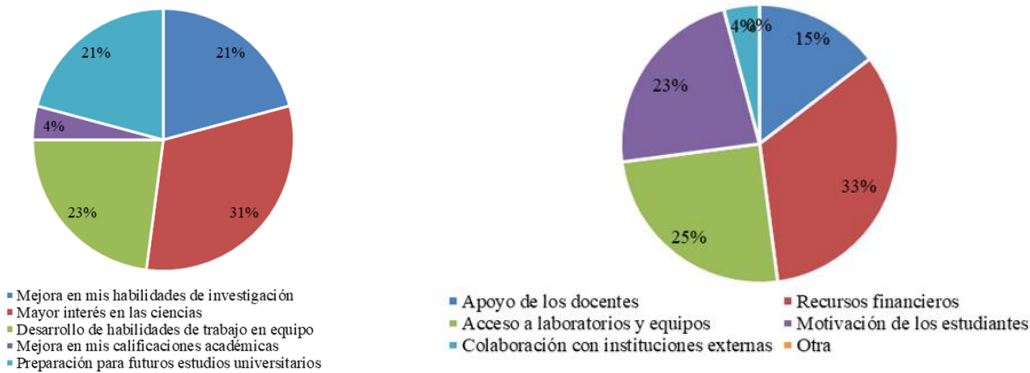
estudiantes señalan la importancia de contar con recursos financieros (33%), acceso a laboratorios y equipos especializados (25%) y un entorno motivador (23%) para el éxito del SIN (Figura 2d).

Figura 2.

a) Pregunta 1: ¿Qué áreas de investigación te gustaría explorar en el semillero de investigación Newton?, **b) Pregunta 2:** ¿Qué tipo de actividades te gustaría realizar en el semillero de investigación Newton?, **c) Pregunta 4:** ¿Qué impacto crees que pueda tener el semillero de investigación Newton en tu formación académica y profesional?, **d) Pregunta 3:** ¿Qué crees que sea más importante para el éxito del semillero de investigación Newton?

Fuente: Los autores.





2. Impacto en el aprendizaje y desarrollo de habilidades científicas

- **Aumento del interés por las ciencias:** El SIN contribuye a un mayor interés por las ciencias entre los estudiantes.
- **Desarrollo de habilidades científicas:** Se observa un

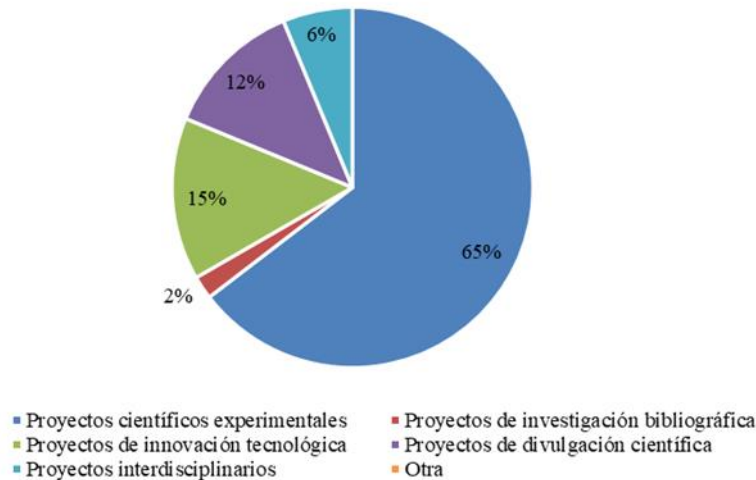
desarrollo de habilidades como el pensamiento crítico, la resolución de problemas y el trabajo en equipo.

- **Experiencia en investigación científica:** Los estudiantes adquieren experiencia en la realización de investigaciones científicas (Figura 3).

Figura 3.

Pregunta 5: *¿Qué tipo de proyectos de investigación te gustaría desarrollar en el semillero de investigación Newton?*

Fuente: Los autores.



3. Impacto en el rendimiento académico

- **Percepción de una mejora:** Los estudiantes perciben una mejora en su rendimiento académico gracias al SIN.
- **Mejores calificaciones:** Se observan mejores calificaciones en asignaturas relacionadas con ciencias naturales e ingeniería.
- **Hábitos de estudio más efectivos:** Los estudiantes desarrollan hábitos de estudio más efectivos.

4. Motivación de los estudiantes

- **Aumento de la motivación:** La participación en el SIN aumenta la motivación de los estudiantes por aprender ciencias.
- **Mayor compromiso con el aprendizaje:** Los estudiantes se sienten más comprometidos con su aprendizaje.
- **Ambiente de aprendizaje positivo:** Se genera un ambiente de aprendizaje positivo y colaborativo.

5. Percepciones y experiencias de los docentes

- **Valoración de los proyectos experimentales:** Los docentes valoran los proyectos científicos experimentales como herramienta de aprendizaje.
- **Reconocimiento de la importancia de la adecuación de espacios y recursos:** Los docentes reconocen la importancia de contar con espacios y recursos adecuados para la investigación.
- **Aporte del SIN al pensamiento científico:** Los docentes consideran que el SIN contribuye al desarrollo del pensamiento científico en los estudiantes.

Conclusiones

El SIN propuesto en la IE Nuestra Señora del Carmen en educación media como estrategia de refuerzo del proceso de

enseñanza-aprendizaje, representa una oportunidad valiosa para fomentar y desarrollar habilidades científicas y tecnológicas en los estudiantes. Aunque esto implica abordar desafíos que no dependen completamente de la comunidad educativa, resulta importante destacar el marcado interés de los estudiantes por las ciencias naturales, los ejercicios de inmersión investigativa, la consolidación de la capacidad para trabajar en equipo, ser autocríticos, decididos y entusiastas con su proceso formativo. Pues ello, establece las bases para la planeación y aplicación de la estrategia propuesta, en conjunto con entidades externas que permitan fortalecer el cuerpo de la propuesta en pro de una formación integral, situada y pensada para el contexto particular del educando.

Referencias



- Asís López, M. E., Monzón Briceño, E., & Hernández Medina, E. (2022). Investigación formativa para la enseñanza y aprendizaje en las universidades. *Mendive. Revista de Educación*, 20(2 SE-Artículos de Revisión), 675–691.
<https://mendive.upr.edu.cu/index.php/MendiveUPR/article/view/2676>
- Bravo-Delgado, M., Ramírez-Ramírez, L., & Escobar-Pérez, J. (2020). Challenges and Realities of Social Participation in Basic Education: A Systematic Literature Review. *Revista Electrónica Educare*, 24(3 SE-Articles (Peer Reviewed Section)), 1–18. <https://doi.org/10.15359/ree.24-3.16>.
- Castrillón J., Y. C., Jauregui S., J. S., & Carrillo, M. P. (2023). Investigación Formativa en el Programa de Ingeniería Mecánica – UFPS y el Impacto de los Semilleros de Investigación. *Conocimiento, Investigación Y Educación - CIE*, 1(16 SE-Artículos). <https://ojs.unipamplona.edu.co/index.php/cie/article/view/2426>
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*. Asociación de Educadores de Latinoamérica y el Caribe. <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- Díaz Bohórquez, C. E., & Buitrago Rodríguez, J. N. (2020). Semilleros de investigación: Estrategia para el fortalecimiento de la formación para la investigación. *Encuentro Internacional de Educación En Ingeniería*, 1(SE-Enseñanza de la ingeniería), 1–7. <https://doi.org/10.26507/ponencia.760>
- Figueroa Cepeda, H. I., Muñoz Correa, K. E., Lozano, E. V., & Zavala Urquiza, D. F. (2017). Análisis crítico del conductismo y constructivismo, como teorías de aprendizaje en educación. *Revista Órbita Pedagógica*, 4(1), 1–11. <https://core.ac.uk/reader/268044060>
- López Espitia, Y., & Toro Zuluaga, N. A. (2017). El semillero de investigación. Una alternativa innovadora en el sistema educativo colombiano. *Revista Universitaria Ruta*, 19(2 SE-Artículos), 31–47. <https://revistas.userena.cl/index.php/ruta/article/view/985>
- Pepper-Loza, K. F., & Terán-Vega, J. D. (2019). El semillero de investigación estudiantil, como estrategia para la formación de investigadores. *Revista Internacional de Investigación En Ciencias Sociales* 15(2), 263–278. <https://doi.org/10.18004/riics.2019.diciembre.263-278>
- Quintero-Corzo, J., Molina, A., & Munevar-Quintero, F. I. (2008). Semilleros de investigación: una estrategia para la formación de investigadores. *Educación y Educadores*, 11(1), 31–42.
- Salgado Levano, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños, evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit*, 13(13), 71–78.

Urgilés Campos, G. (2014). La relación que existe entre las teorías del aprendizaje y el trabajo en el aula. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 16(1), 207–229. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=441846097010>

DIVERSIDAD FAMILIAR Y SU INFLUENCIA EN LA AUTONOMÍA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS 4-5 AÑOS

Investigación desarrollada en el Hogar Comunitario Mundo Mágico de Ciudad Bolívar, Arborizadora Alta, Bogotá, entre 2022 y 2024

Rincón Ruiz, Jessica Paola¹; Galindo Rada, Yuly Liliana²

<https://orcid.org/0009-0003-6955-3041>

<https://orcid.org/0009-0008-3255-504X>

Fundación Universitaria UNIMONSERRATE

jpaolarincon@unimonsserrate.edu.co

yulylgalindor@unimonsserrate.edu.co

Resumen

La investigación titulada "Diversidad familiar y su influencia en la autonomía de los niños de 4 a 5 años", realizada en el Hogar Comunitario de Bienestar (HCB) Mundo Mágico de Ciudad Bolívar, Bogotá, tuvo como objetivo analizar cómo la diversidad familiar influye en la autonomía infantil. Partiendo de la pregunta: ¿Cómo la diversidad familiar influye en la autonomía?, se observaron dificultades en los niños para ser independientes en su vida cotidiana en las dinámicas del HCB y el relacionamiento con sus familias. Se abordaron las categorías de Diversidad Familiar, Autonomía e Infancia, con

subcategorías respectivas para un análisis más profundo, así mismo se empleó un enfoque cualitativo y un paradigma interpretativo fenomenológico para comprender la realidad de los sujetos que, desde el método etnográfico permitió analizar y reconocer la historia, evolución y estructuras de las interacciones familiares, facilitando la triangulación de datos y resaltando elementos significativos para la interpretación de la información mediante la implementación de los instrumentos en el trabajo de campo siendo estos cruciales para

que los resultados indicaran que las familias se categorizan como diversas debido a múltiples factores como tipologías, dinámicas, estilos de crianza, perspectivas y contextos, donde cada familia influye de manera distinta en el desarrollo de la autonomía de los niños, además la diversidad en las estructuras y prácticas familiar influye directamente la capacidad de los niños para actuar de manera independiente en situaciones cotidianas.

Palabras clave: Diversidad familiar, influencia familiar, autonomía, primera infancia, pautas de crianza, contexto social.

Introducción

Hablar de diversidad familiar implica dar una mirada en todos los aspectos en la que está inmersa nuestra sociedad ya que, como tal, la familia ha experimentado en las últimas décadas varias transformaciones,

en cuanto al modo en que se constituyen, sus tipologías y/o las dinámicas que se dan dentro de ellas, siendo esto, un factor determinante que influye en algunos procesos del desarrollo autónomo de los niños. Es por lo que en este (HCB) Hogar Comunitario de Bienestar del ICBF Mundo Mágico, se realizó el estudio en el que se desarrollaron cuatro capítulos los cuales llevaron a elementos primordiales para sustentar el tema, dando lugar a varios factores como la descripción del problema que refirió a la dificultad por parte de los niños y niñas al realizar acciones sencillas propias de su cotidianidad acordes a su edad, perjudicando los procesos de aprendizaje para lograr niveles adecuados de autonomía, radicando según sus influencias familiares.

El objetivo general planteado es analizar la influencia de la diversidad familiar en la autonomía de los niños de 4 a 5

años del Hogar comunitario de Bienestar: Mundo Mágico, con los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las tipologías familiares y sus relaciones influyentes en el desarrollo de la autonomía de los niños del HCB Mundo Mágico.
- Describir el desarrollo de la autonomía y su impacto positivo en los niños de 4 a 5 años del HCB Mundo Mágico.
- Explicar el rol de las familias y la influencia en la autonomía de los niños de 4 a 5 años del HCB Mundo Mágico.

En el marco de referencia de la investigación se abordaron tres categorías de análisis fundamentales, la diversidad familiar, la autonomía y la infancia de 4-5 años, las cuales permitieron una exploración profunda de las dinámicas familiares, revelando cómo diferentes contextos o estilos de crianza influyen en las

capacidades de los niños para actuar de manera independiente y tomar decisiones autónomas, aspectos cruciales para su desarrollo integral y bienestar futuro.

Para contextualizar sobre la categoría de *Diversidad Familiar* donde se menciona a Gutiérrez R, Díaz K. y Román R, (2017) quienes afirman que está compuesta por algunas consideraciones que la contemplan como esa pluralidad y grupo que se percibe como el núcleo de la sociedad, siendo esta fundamental donde se desarrollan como sujetos socioculturales, y aunque ha sido un escenario fluctuante, han surgido modelos, tipos, composición e integración interna hacia las dinámicas que actualmente logran identificarse (p. 223).

Por lo anterior, la familia no es que se encuentre en extinción o en el final de su estructura, sostiene Quintero (2013) que es

más bien provechoso reconocer su evolución y la capacidad de transformación que ha tenido a lo largo del tiempo con su adaptación a los cambios sociales, incluso continúa siendo la base que acompaña las dimensiones básicas de las personas respecto a sus procesos de socialización y protección socioafectiva (p 92).

Ahora bien, la categoría de *Autonomía*, Abregú. A. (2018) indica que es la facultad de analizar, pensar, desarrollar, crear, expresar y hacer las cosas por sí mismo, ya que el niño es autónomo cuando es capaz de implementar acciones por sí solo teniendo en cuenta su edad, sus particularidades y su entorno social, además considera que en los diversos contextos en donde se encuentra niño ayudaran para que desarrolle su proceso de autonomía, permitiéndole realizar tareas, acciones o rutinas propias en la cotidianidad sin ayuda de los padres o maestros, se considera

que los juegos generan un papel muy importante en el fomento y fortalecimiento

autónomo (p.15). También para Fierro (2018) es considerada la autonomía como una capacidad que va cambiando progresivamente y que depende en gran medida a las competencias y habilidades de cada individuo mediante el entorno en que se encuentre, es por ello fundamental trabajar la autonomía desde temprana edad e ir dando responsabilidades acordes como alguna de las tareas domésticas, aseo, tareas escolares entre otras, de acuerdo con su edad. Esto hará que el niño o la niña aprendan a desenvolverse, atender situaciones y tomar decisiones individuales de manera cotidiana (p. 22).

En cuanto a la categoría de *Infancia*, Rodríguez, (2018) destaca la importancia de comprender el inicio de los procesos de la vida, enfatizando

en el interés de determinar la relación entre la cultura y los individuos desde su nacimiento y de la manera cómo los niños se constituyen en “seres culturales y sujetos de derechos”, es decir que de la relación en cuanto a la cultura arraigada se emergen una serie de procesos a través la población infantil ya que aprenden una serie de elementos de acuerdo con el papel que desempeñan en sus determinados contextos, siendo así el aprendizaje propicio para nuevas habilidades, herramientas y destrezas permitiéndoles ser partícipes activos en su proceso de educación siendo esto un derecho impostergable de todo niño y niña. (p. 10)

Metodología

Esta investigación fue desde un enfoque cualitativo donde se tomó el paradigma interpretativo fenomenológico, donde Castillo, (2000) indica que los fenómenos son como se muestran por sí mismos, lo que se

hace manifiesto por sí mismo, lo que logra darse con descubrir y entender significados, hábitos y prácticas en este caso de las familias y la niñez que les integran, por lo tanto se permite una extensión al reconocimiento del *qué* y el *cómo* de algunos aspectos humanos como las preocupaciones o prácticas de la vida diaria. (p. 33)

Los participantes fueron: seis niños y niñas en edades entre cuatro y cinco años, junto con sus familias evidenciando que algunos de los menores mostraron ser participativos, activos, conversadores, curiosos y con buenas interacciones sociales, buenos lazos de afectividad con las personas que los rodean; pero también se observaron niños y niñas más tímidos, inseguros, dependientes de otras personas para poder realizar algunas acciones sencillas dentro de su cotidianidad; con poca atención y concentración, ya que no siguen indicaciones,

agresividad o brusquedad en los momentos del juego. Las familias se encuentran en estratos socioeconómicos uno y dos al igual en los grupos poblacionales del Sisbén desde el grupo A pobreza extrema, grupo B pobreza moderada y grupo C vulnerable, La mayoría de estas familias cuentan con trabajos desde la formalidad y solo cuatro en la informalidad como vendedores ambulantes o como independientes. Sus diversas dinámicas familiares en relación con su procedencia: como cultura, costumbres y creencias de religión, y estilos de crianza.

Como instrumentos de recolección de información se utilizó la observación etnográfica, donde el proceso no se limita solamente a ver sino al uso de todos los sentidos por parte del investigador para explorar y describir los ambientes en los que se desenvuelven los sujetos (Hernández y Mendoza, 2018) y el otro instrumento fue la entrevista semiestructurada

siendo más flexible y abierta, basada en una guía de contenidos con preguntas donde el entrevistador tiene la libertad de incluir otras adicionales para precisar conceptos y obtener más información. (Hernández y Mendoza, 2018)

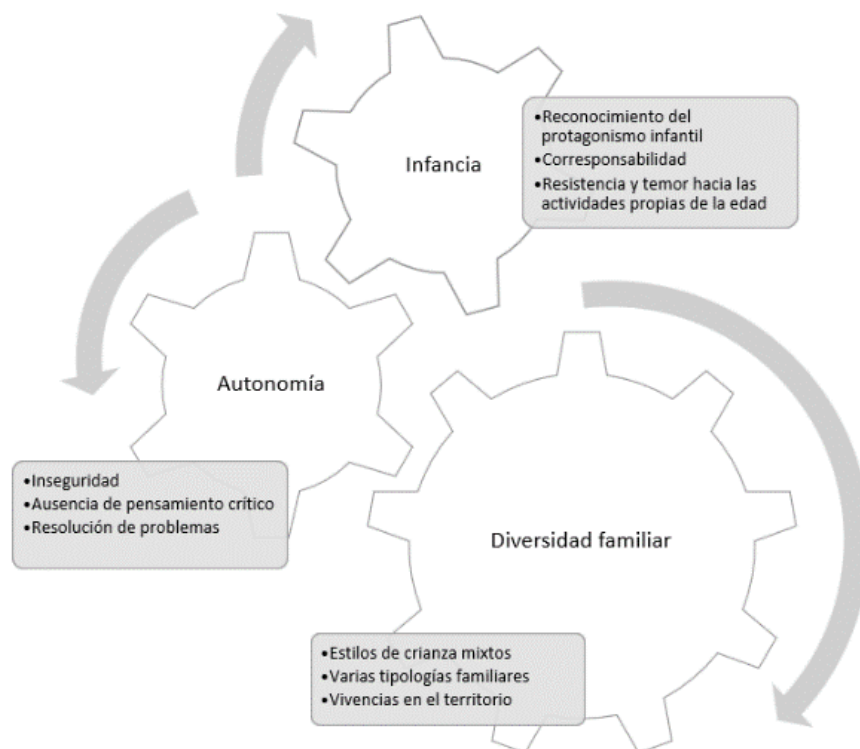
Resultados y/o Discusión

Se pudo evidenciar que las familias son diversas, cada una tiene sus formas de relacionarse, organizarse, de actuar frente a los desafíos de la vida, con particularidades, igualmente sus tipos de familias, costumbres, valores, dinámicas que allí se dan, los estilos de crianza, el desenvolvimiento en los contextos en los que se encuentran y un sinfín multifactorial que precisamente hacen que sean diversas.

Se identificaron familias monoparentales materna, (en la que la madre es la única figura parental presente en el hogar) que ocasionalmente cuentan con

red de apoyo familiar son las que proveen para su sustento, allí resulta importante mencionar que los niños (as) que hacen parte de estas logran desarrollar su proceso autónomo debido a que la madre trabaja, manifestando más independencia al realizar acciones por sí solo dentro de su cotidianidad. Otro resultado es que las familias que tienden a generar sobreprotección o permisividad influyen significativamente en el proceso

autónomo de sus hijos e hijas propiciando dependencias que dificultan la resolución de problemas ante situaciones cotidianas que se les puede presentar. Hubo familias con estilos de crianza mixtos, entre negligente, autoritario, permisivo y sobreprotector, con construcción de formas en que orientan a sus descendientes, acorde con sus experiencias, vivencias, sus dinámicas o basados desde el contexto.



Mediante esta investigación se logró una comprensión detallada de la diversidad familiar presente en el (HCB) a través de las entrevistas semiestructuradas revelaron una variedad de estructuras familiares; hacia la observación de la autonomía se constató que los niños (as) muestran niveles variables, afectados por las prácticas y estilos de crianza de sus familias, los niños con mayor autonomía suelen provenir de entornos donde se les permite experimentar y aprender de manera independiente; en los estilos de crianza y la distribución de responsabilidades dentro del hogar que juegan un papel crucial la autonomía de ellos y ellas; las familias que equilibran el apoyo y la independencia facilitan el desarrollo autónomo de la niñez, mientras que la falta de coherencia y sobreprotección pueden obstaculizar este proceso, por lo tanto, a ellos y ellas les gusta que se les motive, felicite y

valore sus logros desde los que se afiance su deseo de querer desarrollar algunas conductas por sí mismos.

Conclusiones

La diversidad familiar tiene un impacto directo y significativo en el desarrollo de la autonomía infantil, pues las que fomentan un entorno de apoyo, participación, comunicación abierta y exposición a múltiples dinámicas que responden a situaciones propias de su edad y tienden a criar a los hijos de una manera más autónoma. Por ende, analizar esta categoría permitió reconocer las habilidades propias de los niños y niñas en la etapa preoperacional en la que se encuentran, partiendo de sus capacidades motoras, cognitivas, sociales y afectivas se conduce hacia su fortalecimiento desde su participación generando una visibilidad amplia hacia sus acciones.

El rol de la familia es crucial en el proceso, actúa como el primer y más influyente entorno educativo para los niños. La dinámica familiar en la que se incluyen distribuciones de roles y consistencia en normas y límites influye de manera significativa en la autonomía de los niños; por ejemplo, en las familias extensas, al encontrar la intervención de otros miembros de la misma en la crianza junto a estilos de crianza mixtos entre el permisivo y el negligente se puede inhibir la autonomía infantil, retrasando su capacidad para tomar decisiones y actuar de manera independiente.

En la sociedad actual la familia ha evolucionado significativamente, reflejando una diversidad que desafía las nociones tradicionales y homogéneas del pasado. Es por lo que en virtud de lo presentado en este estudio se reafirmó que la

diversidad familiar refiere una amplia gama de estructuras y dinámicas que las familias pueden adoptar, incluyendo la identificación de las tipologías como familias nucleares, monoparentales, extendidas, reconstituidas, etc.

Otro aspecto importante que se planteó y que permitió concluir para describir que el desarrollo de la autonomía y su impacto positivo en los niños de 4 a 5 años del (HCB), debe ser un proceso fundamental para su crecimiento emocional, social y cognitivo, que les permita adquirir habilidades esenciales para la vida independiente y la toma de decisiones que invite a ser más autónomos para que se favorezcan sus procesos de aprendizajes durante esta etapa, ya que comienzan a experimentar un sentido de autosuficiencia y competencia, con numerosos impactos positivos en su desarrollo integral.

Referencias



- Abregú Alegre, H. D. (2018). Jugando en los Sectores Desarrollamos la Autonomía en los Niños y Niñas.
- Castillo Espitia, E. (2000) La fenomenología interpretativa como alternativa apropiada para estudiar los fenómenos humanos. *Investigación y Educación en Enfermería*. 18(1) 27-35
- Fierro Rojas, G. L (2018) *Desarrollo de la autonomía en niños de 3 años de dos Programas No Escolarizados de Educación Inicial, San Juan de Lurigancho, 2018*. [Tesis de Maestría] Universidad César Vallejo.
- Gutiérrez Capulín, R., Díaz Otero, K. Y. y Román Reyes, R. P. (2017) El concepto de familia en México: una revisión desde la mirada antropológica y demográfica. *C I E N C I A*. 23(3). 219-228
- Hernández Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018) El planteamiento del problema en la ruta cuantitativa. *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Editorial McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES S. A. DE C. V.
- Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A., y Rivera Gómez, S. C. (2019). *Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia*. *Poiésis*, (36), 164-183. DOI: <https://doi.org/10.21501/16920945.3196>
- Rodríguez Rojas, A. D. P. (2018). Concepciones de infancia y su influencia en la interacción con los niños y niñas de primera infancia.

¿CÓMO LA POLÍTICA PÚBLICA DE CONVIVENCIA ESCOLAR SE INTEGRA EN LOS CURRÍCULOS DE COLEGIOS PÚBLICOS EN BOGOTÁ?

Jefferson Ancizar Saavedra Silva

<https://orcid.org/0009-0001-6280-4907>

<https://scholar.google.com/citations?user=iZv7hdEAAAAJ&hl=en>,

Universidad Antonio Nariño

jsaavedra85@uan.edu.co

Resumen

La convivencia escolar, entendida como vivir con otros en el entorno educativo, ha sido tema de estudio debido a que son constantes los episodios de violencia escolar. Ante este panorama los gobiernos han emanado diferentes políticas públicas a fin de mitigar dichas situaciones. Sin embargo, es oportuno realizar estudios que evidencien la forma como ha sido implementada la normativa en convivencia escolar, la pertinencia de esta y los verdaderos efectos. En el caso colombiano, una de las líneas de aplicación de la normativa está enfocada en la realización de los ajustes curriculares. Ante este panorama, la presente

investigación realizada desde una revisión documental tiene como objetivo analizar de qué forma se ha adaptado la normativa en convivencia escolar colombiana, en lo concerniente a los ajustes curriculares. Para ello se revisaron 8 currículos, cada uno de un colegio correspondiente a una localidad de la ciudad de Bogotá, encontrándose en primera medida que sí se aplica la normativa y, en segundo lugar, que los currículos se elaboran con base a las directrices del gobierno nacional y de las necesidades propias de las instituciones educativas.

Palabras clave: Política pública, escuela, violencia, paz, educación.

Introducción

La convivencia escolar se define como la interacción entre individuos en un entorno educativo, basándose en normas y valores que varían según el contexto (Olvera & Lima, 2020). Esta interacción busca crear un ambiente de paz duradero en las instituciones educativas. Dicho ambiente se logra mediante la implementación de prácticas pedagógicas y de gestión que sean inclusivas, participativas y dialogantes (Carbajal & Fierro, 2021).

A pesar de los esfuerzos realizados, la violencia escolar sigue siendo un problema en las instituciones educativas, la cual se define como cualquier comportamiento que intente dañar física o emocionalmente a personas o propiedades en el colegio (Management, 2011). Es

pertinente aclarar que este fenómeno no es nuevo en las escuelas. Ya antes de la pandemia de COVID-19, la agresión física y verbal, el robo, la desobediencia y la indisciplina eran problemas comunes en las instituciones educativas (Barbosa & Paulino, 2022). Esta situación exigía un cambio urgente, pero no tenía la atención académica, mediática ni jurídica que merecía (Bocanegra & Herrera, 2017).

También, es importante agregar que la violencia escolar afecta negativamente el desempeño académico, por lo que la promoción de la convivencia escolar se ha convertido en una prioridad a nivel mundial. Por esto, la UNESCO ha señalado la convivencia como uno de los aprendizajes fundamentales para la educación del Siglo XXI (Echegaray & Expósito, 2021). Ante este panorama diversos gobiernos como México, Chile, Perú y Colombia han implementado políticas públicas

para mejorar el aprendizaje y prevenir la violencia escolar (Perales, 2019).

Dichas políticas públicas, entendidas como “un proceso integrador de decisiones, acciones, inacciones, acuerdos e instrumentos, adelantado por autoridades públicas con la participación eventual de los particulares, y encaminado a solucionar o prevenir una situación definida como problemática” (Velásquez, 2009, p. 156), han variado a lo largo del tiempo debido a factores históricos y políticos, de allí que cada gobierno que ha estado en el poder ha implementado su propia perspectiva sobre este tema (Garcés, 2021).

En el caso colombiano la política pública de convivencia escolar tiene su antecedente en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación), reglamentada por el decreto 1850, donde se especifican los aspectos pedagógicos y organizativos del

servicio educativo, del Proyecto Educativo Institucional y del manual de convivencia que deben adoptar las instituciones educativas (Bocanegra & Herrera, 2017).

Mas adelante, como producto de una lucha jurídica, política y social detonada por algunos casos de violencia hacia estudiantes y la necesidad de atender de forma más eficiente las dificultades de violencia escolar surge la LEY 1620 de 2013 (Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar) (Miranda et al., 2022). Los aportes realizados desde los lineamientos de la ley 1620 de 2013 han servido no solamente para reformar o actualizar el manual de convivencia, sino también para ir más allá, pues ha permitido repensar y reelaborar el Proyecto Educativo Institucional y

el currículo (Bocanegra & Herrera, 2017).

En línea con esta normativa surgen la LEY 1732 de 2014, la cual establece la cátedra de la paz en todas las instituciones educativas del país y el decreto 1038 de 2015 por el cual se reglamenta dicha catedra. Esta normativa también ordena realizar ajustes curriculares enfocados a la formación para la convivencia pacífica.

A pesar de los planteamientos de las políticas públicas anteriormente mencionadas Miranda et al., (2022), exponen la sentencia T-478 de 2015 de la Corte Constitucional de Colombia, donde se lee que "si bien existe un marco regulatorio claro y una política pública definida desde el 2013, la misma no ha sido implementada con vigor" (p. 18). A fin de corroborar o negar lo anterior, en la presente investigación se realiza una

revisión documental de los currículos académicos a fin de evidenciar el impacto de la normativa anteriormente mencionada en los mismos. Así pues, el presente estudio tiene el objetivo analizar de qué forma se ha adaptado la normativa sobre convivencia escolar colombiana en lo concerniente a los ajustes curriculares, esto desde la revisión documental de los planes de estudio de colegios en la ciudad de Bogotá.

Metodología

A fin de identificar la forma en que la normativa en convivencia escolar ha impactado los currículos de la ciudad de Bogotá, se abordó lo estipulado en el decreto 1038 de 2015 , el cual expone que se deben desarrollar en las asignaturas de ciencias sociales, naturales o ética al menos dos (2) de las siguientes temáticas: Justicia y Derechos Humanos, uso sostenible de los recursos naturales, protección de las

riquezas culturales y naturales de la Nación, resolución pacífica de conflictos, prevención del acoso escolar, diversidad y pluralidad, participación política, memoria histórica, dilemas morales, proyectos de impacto social, historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales, proyectos de vida y prevención de riesgos.

El estudio abordó 8 localidades (Usme, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá, Barrios Unidos, Rafael Uribe y Ciudad Bolívar), de las 20 localidades en las que está dividida Bogotá. De cada localidad se logró obtener las mallas curriculares de un colegio, solamente se tomaron los contenidos de los cursos séptimo y octavo, pues en estos se reportan más casos de violencia escolar según datos del Sistema de información de convivencia

escolar (Ministerio Nacional de Educación de Colombia, 2022).

Los contenidos curriculares se analizaron usando el método de comparación constante (Hernández Sampieri et al., 2014) por medio de una matriz en Excel para cada colegio, la cual incluía dos secciones, una para séptimo grado y otra para octavo. En cada sección se anotaron los contenidos o desempeños de los planes de estudio relacionados con cada temática del Decreto 1038 de 2015. También se incluyeron espacios para registrar hallazgos y comentarios (Figura 1). Para mantener la confidencialidad, no se registraron los nombres de los colegios, se utilizaron los números asignados por el gobierno distrital a cada localidad.

Figura 1.

Matriz para análisis de contenidos curriculares

SÉPTIMO				
	Ciencias	Sociales	Ética	Otros hallazgos
a) Justicia y Derechos Humanos;			Identifico y rechazo las situaci	
b) Uso sostenible de los recursos naturales;				
c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.;	Análizo el potencial de los recursos	Reflexiona sobre los problemas am	Aplico mecanismos de solució	
d) Resolución pacífica de conflictos;			Respeto y defiendi las liberta	
e) Prevención del acoso escolar;			Utilizo formas y mecanismos d	
f) Diversidad y pluralidad;		Argumento las consecuencias polí		
g) Participación política;				
h) Memoria histórica;				
i) Dilemas morales;				
j) Proyectos de impacto social;				
k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;				
l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.				
Comentarios:	Teniendo en cuenta la flexibilidad curricular de los colegios se tomo ciencias (biología, física y química) se tomaros para estas matrices contenidos temáticos, competencias y desempeños			
OCTAVO				
	Ciencias	Sociales	Ética	Otros hallazgos
a) Justicia y Derechos Humanos;			Argumento y debate sobre situ	desempeño materia: física y
b) Uso sostenible de los recursos naturales;				
c) Protección de las riquezas culturales y naturales de la Nación.;	Argumento sobre algunos efectos e			
d) Resolución pacífica de conflictos;				
e) Prevención del acoso escolar;		Actitudinal: Trabaja con sus comp		
f) Diversidad y pluralidad;		Actitudinal: Reconoce los potenci	Comprendo los conceptos de	
g) Participación política;		Compara las funciones de diferent	Elabora propuestas de acció	
h) Memoria histórica;		Compara las repercusiones de las r		
i) Dilemas morales;				
j) Proyectos de impacto social;				
k) Historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales;				
l) Proyectos de vida y prevención de riesgos.				
Comentarios:	Practica siempre las normas de seg. En los desempeños de sociales hay un componente denominado actitudinal donde se evidencia el abordaje de la convivencia, se trabaja implícita en las demás temáticas			

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Como primer resultado se identificó que todos los currículos cumplen con el planteamiento de abordar mínimo dos de las temáticas del decreto 1038 de 2015, por lo tanto, se evidencia que desde el ámbito curricular sí se cumple con la normativa.

En lo referente a las temáticas más abordadas, en el grado **séptimo** están la *resolución pacífica de conflictos*, y el *uso sostenible de recursos naturales*. En el grado **octavo** las temáticas que más se abordan

son *memoria histórica* y *uso sostenible de recursos naturales*.

Las temáticas que no fueron abordadas por ningún colegio fueron los dilemas morales e historia de los acuerdos de paz nacionales e internacionales. Las demás temáticas no fueron recurrentemente abordadas por los colegios. Ante este último aspecto se evidencia la necesidad de continuar con este tipo de estudios a fin de ahondar cuáles son las causas por las que no son

tratadas algunas de las temáticas planteadas por la normativa.

Conclusiones

Esta investigación reveló que los contenidos curriculares encontrados durante la revisión fueron basados en gran medida en los planteamientos de los Derechos básicos de Aprendizaje (DBA), los cuales están contruidos en línea la normativa en convivencia escolar abordada en la presente investigación. Por lo tanto, si los colegios siguen las indicaciones de los DBA para la elaboración de los currículos, cumplirían con dicha normativa.

Como segundo aspecto, se evidencia que otras temáticas que

no hacen parte de los DBA, pueden ser necesidades propias de las instituciones educativas, es decir, responden a las dificultades propias de cada institución o a los proyectos que las instituciones educativas manejen desde el PEI.

Finalmente, a fin de entender mejor el impacto de la política pública de convivencia escolar, aún quedaría pendiente realizar estudios donde se tengan en cuenta las perspectivas de estudiantes, maestros y demás miembros de la comunidad educativa, donde estos determinen el impacto y la pertinencia real de la normativa.

Referencias

- Barbosa, M. D. F., & Paulino, L. (2022). THE IMPLEMENTATION OF A COEXISTENCE PROGRAM FOR SCHOOLS: BASES. *Revista on Line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, 26(3), 1–17.
- Bocanegra, H., & Herrera, C. (2017). La ley 1620 de 2013 y la política pública educativa de convivencia escolar en Colombia: entre la formalidad jurídica y la realidad social. *Revista Republicana*, 23, 185–214. <http://dx.doi.org/10.21017/Rev.Repub.2017.v23.a36>
- Carbajal-Padilla, P., & Fierro-Evans, C. (2021). Modelo de convivencia escolar. Un marco para políticas públicas, formación e investigación.

- Sinéctica, 57. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2021\)0057-011](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2021)0057-011)
- Decreto 1038 De 2015, Por el cual se reglamenta la cátedra para la paz 1 (2015).
<http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61735>
- Echegaray, C., & Expósito, C. (2021). El paradigma de la convivencia en la gestión escolar: políticas educativas y marco legal Espacios en Blanco. *Espacios En Blanco*, 1(31), 51–65.
- Garcés, H. (2021). Educación ciudadana y convivencia democrática. Entre las políticas educativas, la alfabetización escolar y el aprendizaje en la ciudad. *Folios*, 53, 19–30.
https://doi.org/10.7179/psri_2009.16.09
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación* (6th ed.). Mc Graw Hill.
- LEY No.1620 de 2013, 1 (2013). <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- LEY 1732 de 2014, 35, No. 3 *Journal of Northwest University for Nationalities* 2014 (2014).
http://wsp.presidencia.gov.co/Normativa/Leyes/Documents/LEY_1732_DEL_01_DE_SEPTIEMBRE_DE_2014.pdf
- Management, C. K. (2011). Clima escolar y gestión compleja del conocimiento: desafíos para la investigación educativa y la política pública en violencia escolar. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 4(8), 319–338.
- Ministerio Nacional de Educación de Colombia. (2022). Base de datos SIUCE.
- Miranda Medina, C. F., Rodríguez Burgos, K. E., & Morcote González, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13–30.
<https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>
- Olvera, A. C., & Lima Gutiérrez, J. A. (2020). Política educativa, violencia y convivencia escolar. La experiencia en dos escuelas. *Ensaio*, 28(107), 314–334. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701955>
- Perales Franco, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 18(1), 1–12.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Velásquez Gavilanes Raúl. (2009). Hacia una nueva definición del concepto Política Pública". *Desafíos*, 20, 149–187.

APOYO PARENTAL Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN ESTUDIANTES DE 5º, I.E JUAN PABLO II CALI, VALLE

Medina Velásquez, Alejandra; Yanes Iglesias, Yualis

<https://orcid.org/0000-0002-1214-5958>

Institución Educativa Juan Pablo II. Santiago de Cali. Colombia.

alejandra.medina@cali.edu.co

<https://orcid.org/0009-0000-1228-5021>, Fundación Universitaria del Área Andina yyanes2@estudiantes.areandina.edu.co

Resumen

El apoyo parental es un factor clave en el rendimiento académico de los estudiantes, especialmente en el contexto de la Institución Educativa Juan Pablo II, donde se ha identificado un problema de bajo resultado en el grado quinto de básica primaria. El objetivo de la investigación es precisar cómo influye el apoyo parental en el rendimiento académico de estos estudiantes, para ello se aplicaron métodos empíricos, análisis de resultados académicos, entrevistas semiestructuradas a estudiantes, docentes, y un cuestionario a padres, para la caracterización del apoyo parental. La interpretación como método de análisis, propició los

resultados, conclusiones y recomendaciones, lo cual señala que el involucramiento parental, tiene una relación positiva con el rendimiento académico, ya que los padres que se implican en la vida escolar de sus hijos, y es un punto de partida para atenuar las falencias detectadas.

Palabras clave: Apoyo parental, rendimiento académico, relación familia y escuela.

Introducción

De acuerdo con las necesidades de la Institución Educativa (I.E) Juan Pablo II, se realizó un diagnóstico utilizando herramientas como, entrevistas

semi estructuradas, observación directa, entre otras, en el análisis de estos, se evidencian un déficit en el rendimiento académico; especialmente en el 5º. Esta problemática se relaciona con repitencia, desinterés, deserción, ausentismo escolar, problemas actitudinales, y de aprendizaje, por la falta de significación de la enseñanza.

Según Obando y Calero-Mieles (2017), el rendimiento académico en su aspecto dinámico está relacionado a la capacidad y esfuerzo del estudiante; y en su aspecto estático percibe al producto del aprendizaje creado por el estudiante.

Para nuestra investigación asumimos el concepto anterior, y encontramos una brecha, pues en nuestro trabajo se evidencia poca participación por parte de los padres de familia, los cuales, no demuestran interés en la parte académica de sus hijos. De

acuerdo con Ventocilla (2019) el apoyo parental es un proceso de acompañamiento de los padres, en cuanto a actividades escolares y los recursos socioemocionales, afines con el proceso de autodirección de sus hijos.

Según Palomeque (2019) para concretar la interrelación entre la I.E y la familia es necesario: compartir espacios de discusión y reflexión para la toma de decisiones y ampliar los conocimientos pedagógicos acerca de qué y cómo enseñar, cómo apoyar a los estudiantes en su desarrollo personal, social y académico.

Valorando los estudios anteriores, esta investigación, tiene como propósito determinar la influencia que ejerce el acompañamiento parental en el rendimiento académico de los estudiantes de quinto grado de la I.E Juan Pablo II de Cali, e identificar las variables de factor

familiar, que derivan en los logros académicos de los estudiantes.

La comprensión de esta problemática, y el acompañamiento direccionado a la transformación de las relaciones entre el estudiante y su entorno familiar, genera espacios de encuentros participativos, dinámicos y propositivos, lo que repercute en el rendimiento escolar, y fortalece los vínculos entre las partes.

La I.E podrá generar estrategias, para fortalecer los procesos educativos que requieren la intervención de los padres de familias, beneficiando el desarrollo integral de los estudiantes.

Las investigaciones abordadas permiten tener una perspectiva sobre un tema específico, por ello se realiza una búsqueda de información que brinde la posibilidad de establecer la influencia del acompañamiento

parental en el rendimiento académico de los estudiantes, estos antecedentes, posibilitan un panorama a nivel internacional, nacional y local; con el fin de determinar cuáles han sido los resultados de otros autores, y encontrar las brechas que facilitan nuestro soporte teórico.

En el contexto internacional, Huapaya (2021) encuentra una relación positiva entre acompañamiento familiar y rendimiento académico. Asimismo, Soto (2019), la encuentra entre el clima social familiar y el rendimiento académico. En Colombia, según estudio de Lastre et al, (2018), la relación entre el apoyo familiar, y el rendimiento académico, permitieron establecer que los estudiantes con mejor resultado tienen mayor acompañamiento de sus padres, y viceversa. Arciniegas et al, (2018) demuestran que el desempeño académico es el resultado de una interacción compleja y

multidimensional: factores socioculturales, económicos y biológicos, que influyen en el contexto familiar, escolar y comunitario.

Por otra parte, Huertas (2021), relaciona las prácticas de crianza y el rendimiento académico obtenido por los estudiantes, y sus variaciones, mientras que Mosquera y Soriano (2017) analizan el apoyo académico parental en los estudiantes, en la ciudad de Tuluá, Valle, refieren que este influye de forma directa y positiva en su rendimiento académico

En Cali, Palomeque (2019), en su estudio acerca de la participación de la familia en el proceso pedagógico de la I.E, sugiere que debe asumirse desde concepciones más amplias y renovadoras, que se inserten en tareas orientadas a potenciar, compensar, y corregir el desarrollo, y que constituya una respuesta pedagógica que reconozca las

potencialidades/necesidades de los estudiantes, y posibilidades y oportunidades de los familiares.

En las investigaciones encontradas, los estudios revelan que el apoyo parental hace referencia a la estabilidad, disponibilidad y actitud de manifestaciones positivas, hacía sus hijos, asociado con el desempeño escolar de los mismos.

Metodología

Se aplican métodos cualitativos, el método de triangulación, según Danzin, (1970) Una forma de aumentar la validez, la solidez y el potencial interpretativo de un estudio, disminuir los sesgos del investigador y proporcionar múltiples perspectivas, es utilizar métodos que impliquen triangulación. La triangulación se utiliza desde cuatro formas en la investigación cualitativa y cuantitativa, triangulación de fuentes de datos, de

investigadores, metodológica, y teórica, este trabajo se fundamenta metodológicamente en la Triangulación de Datos, según el autor citado anteriormente.

En el proceso investigativo se emplearon instrumentos cualitativos; el cuestionario para caracterizar el entorno familiar y el acompañamiento parental en los estudiantes, la entrevista semiestructurada permitió hallazgos, de cómo influye el apoyo parental en el rendimiento académico; la observación directa y la revisión documental de los

consolidados de periodos, para el análisis del nivel del rendimiento académico en estudiantes de 5°.

El análisis de los boletines académicos cuya escala de valoración se estipula por la institución en el SIEE (Sistema Institucional de Evaluación a Estudiantes), permitió determinar el rendimiento académico de los estudiantes, a través de una escala de valoración de desempeño nacional, según el Ministerio de Educación, citado por Sinisterra (2018) la cual se observa a continuación.

Tabla 1: Escala de valoración

Escala de valoración de desempeño (Institucional)	Escala de equivalencia (Nacional)
4.5 - 5.0	Desempeño Superior
4.0 - 4.4	Desempeño Alto
3.0 - 3.9	Desempeño Básico
1.0 - 2.9	Desempeño Bajo



Teniendo en cuenta los instrumentos antes mencionados, se propone una herramienta que abarque aspectos fundamentales para entender la implicación del acompañamiento parental en nuestros estudiantes, ya que el primero hace referencia a la

relación escuela de padres, y el segundo específicamente a la relación más allá de la escuela.

Se abordaron las categorías de análisis que muestra la gráfica, enfocadas hacia el apoyo parental y su influencia en el rendimiento académico.

Tabla 2: Construcción de categorías

Categoría	Instrumento
Apoyo parental	Cuestionario
Comunicación familia-escuela	Entrevista semiestructurada
Desempeño académico del estudiante	Entrevista semiestructurada, revisión documental.

Fuente: Elaboración propia

Resultados

Tabla 3: Análisis Temático

Categoría	Subcategoría	Descripción	Instrumento	Porcentaje
Apoyo parental	Interés por el proceso educativo	Los padres muestran interés en el progreso académico de sus hijos, pero su participación en las tareas escolares es limitada.	Entrevista Semiestructurada a estudiantes	60% de los estudiantes expresan no recibir ayuda de sus padres
	Participación y acompañamiento en tareas y quehaceres de los niños	Los padres o acudientes brindan acompañamiento y apoyo tanto en las labores diarias como en los deberes escolares	Entrevista semiestructurada a estudiantes	El 40% de los estudiantes manifiestan no recibir apoyo de sus padres para realizar tareas escolares y del hogar.
Comunicación Familia-Escuela	Comunicación con los maestros	Los docentes entrevistados, manifiestan que el apoyo parental es definitivo para un mejor rendimiento escolar, para que el niño se sienta motivado y hablan de que la relación con los padres, que es indispensable la buena comunicación, expresan que en general los padres son respetuosos que en ocasiones el interés es más por la parte de convivencia que por sus resultados académicos	Entrevista semiestructurada a docentes	el 100% de los docentes consideran positiva la comunicación
	Participación en actividades escolares	espacios de participación de los padres en las actividades escolares, escenarios de aprendizaje para los mismos	Cuestionario a Padres acudientes	El 40% de los padres afirma que no existen suficientes espacios de participación en la escuela ni de aprendizaje.
	Relación entre padres y docentes	Los padres participan en el gobierno escolar y en los diferentes estamentos de participación Institucional	Cuestionario a Padres acudientes	73.9% de los padres no han participado en el consejo de padres
Rendimiento académico de los estudiantes	Desempeño académico en áreas básicas	El rendimiento académico en las áreas básicas es regular, con un porcentaje significativo de estudiantes ubicados en el nivel básico de aprendizaje.	Consolidado de notas 2023 y primer periodo 2024	62,5% de los estudiantes muestran un desempeño regular
	Motivación e interés por el aprendizaje	Los estudiantes presentan niveles variables de motivación e interés por el aprendizaje, algunos muestran desmotivación y desinterés por las áreas básicas.	A través de la observación de la práctica educativa	40% de los estudiantes se muestran desmotivados y poco interesados por las actividades escolares

Fuente: Elaboración propia

Relación entre las categorías:

- Apoyo parental y rendimiento académico: Un mayor apoyo parental se asocia con un mejor

rendimiento académico, como se afirma en el marco teórico según Lastre et al. (2018). Se constata al valorar que el 62,5 de los

estudiantes obtiene resultados regulares y un 40% de los estudiantes afirman no recibir apoyo en los deberes escolares.

- Comunicación Familia-Escuela y rendimiento académico: Una mejor comunicación entre la familia y la escuela, puede contribuir a mejorar el rendimiento académico, el 100% de los docentes afirman tener una comunicación bueno y respetuoso, contrasta con la efectividad en la mejora del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

- Apoyo parental y comunicación Familia-Escuela: Un mayor apoyo parental se asocia con una mejor comunicación entre la familia y la escuela. Los padres que se involucran activamente en la educación de sus hijos tienden a

comunicarse más con los maestros, analizando los desempeños académicos relacionándolos con la participación y comunicación de los padres.

El estudio resalta el papel fundamental del apoyo parental y la relación de comunicación que debe existir entre los factores familia-escuela para el buen desempeño de los estudiantes. La necesidad de implementar estrategias pedagógicas que busquen involucrar a los padres en los procesos de sus hijos, que permita el mejoramiento de las relaciones de comunicación, con el ente educativo, y con sus hijos. La investigación utiliza el Análisis Temático, el cálculo de porcentajes y la sustentación del método de interpretación, con los cuales se logra analizar las relaciones entre las anteriores categorías.

Conclusiones

En la mayoría de los hogares, existe apoyo a las actividades académicas de los estudiantes, aunque este apoyo no llena las expectativas de los docentes.

La comunicación entre familias y escuela requiere mejorar su relación, en las actividades escolares, los padres expresan la importancia de participar en ellas. Aunque contrasta con el desconocimiento de los órganos de participación y la escuela de padres.

El rendimiento académico de los estudiantes de 5º, se

encuentra en un nivel regular. Es necesario implementar estrategias para mejorar la motivación de los estudiantes.

El contexto familiar tiene gran influencia en la vida académica de los estudiantes, los resultados obtenidos afirman que las madres, juegan un papel primordial en las actividades académicas de sus hijos. Promover acciones que permitan a las familias, generar mayor empoderamiento en el desempeño académico de sus hijos, desarrollando actividades escolares en casa.

Referencias

- Albán-Obando, J. y Calero-Mieles, J. L. (2017). El rendimiento académico: aproximación necesaria a un problema pedagógico actual. *Revista Conrado*, 13(58), 13-220
<http://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado>
- Arciniegas-Daza, M.C. (2018). Estilos parentales, función familiar y rendimiento académico: un estudio de caso de seis familias de un colegio público en Bogotá, Colombia. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 9(32). 4-36.
<https://doi.org/10.18175/vys9.2.2018.02>
- Denzin N, Lincoln Y, editors. Handbook of qualitative research. 2nd ed. Thousand Oaks: Sage Publications; 2000.

- Huapaya-Barrios. J.M. (2022). Acompañamiento familiar y rendimiento académico en comunicación en estudiantes del V ciclo de primaria de la Institución Educativa 6027 Lima, 2021. Repositorio de la Universidad CésarVallejo. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/82427>
- Institución Educativa Juan Pablo II, (2011) Proyecto Educativo Institucional- Modelo Pedagógico: Constructivista Social-Cognitivo.
- Lastre-Meza, K. et al. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115
<https://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- León Carrascosa, V., & Fernández Díaz, M. J. (2017). Diseño y validación de un instrumento para evaluar la participación de las familias en los centros educativos. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 115-132.
- Palomeque, I.J. (2019) La participación de la familia en el proceso pedagógico de la Institución Educativa 10 de mayo de la Ciudad de Cali. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad de Cienfuegos-Cuba
- Pillacela-Chin, L. y Crespo-Fajardo, J.L. (2022). Migración parental desde la mirada del desarrollo personal-emocional y el rendimiento escolar en Gualaceo-Ecuador. *Revista de Ciencias Sociales*. 28(3). 218-234.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8526453>
- Sinisterra, J. (2018). Caracterización de los estilos parentales de crianza y el rendimiento académico en adolescentes de 12 años, que asisten a la Institución Educativa Técnico Industrial Pedro Antonio Molina, sede Inmaculada Concepción. *Repositorio Institucional Unicatólica*.
<https://repository.unicatolica.edu.co/handle/20.500.12237/1337>
- Soto-Ovares, M.E. y Rodríguez-Gomez, J. (2019). Clima social familiar y rendimiento académico en alumnos de sexto grado de algunas escuelas públicas y privadas del noreste de México. *Revista Internacional de Estudios en Educación*. 9(2). 93-108.
<https://doi.org/10.37354/riee.2019.193>
- Suárez, A., Byrne, S., & Rodrigo, M. J. (2016). Validación de la Escala de Parentalidad Positiva (EPP) para evaluar programas presenciales y online de apoyo parental. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 3(2), 112-120. DOI: 10.17979/reipe.2016.3.2.1883.
- Valero-Huertas, G.E. (2021). Prácticas de Crianza y su relación con el Rendimiento Académico en un Colegio Rural del Municipio de Palestina, Caldas. *Repositorio Institucional-Universidad Católica de Manizales*. <https://repositorio.ucm.edu.co/handle/10839/3442>

Ventocilla, A. (2019). Involucramiento y autonomía del apoyo parental percibido asociado al rendimiento académico en escolares. *Revista de investigación y casos en salud*. 4(2). 130-136.
<https://doi.org/10.35626/casus.2.2019.169>

GRIT Y MENTALIDAD DE CRECIMIENTO EN ESTUDIANTES DE NIVEL MEDIO. EXPLORACIÓN DE FORTALEZAS FUNDAMENTALES PARA EL FUTURO

Possidente, Marcelo¹; Daura, Florencia²; Moller, Francisco³

1 <https://orcid.org/0009-0002-1507-5147>, APDES,
mpossidente@apdes.edu.ar

2 <https://orcid.org/0000-0001-8101-6626>,
<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=6fQ49oIAAAAJ>,
CONICET, Universidad Austral
fdaura@austral.edu.ar

3 <https://orcid.org/0000-0002-1929-9140>,
<https://scholar.google.com/citations?user=WIBOFpwAAAAJ&hl=es&oi=a>
[o](#), Universidad Internacional de la Rioja (España),
francisco.moller@unir.net

Resumen

El abordaje de la tenacidad y de la mentalidad de crecimiento en el contexto latinoamericano y, en el argentino en particular, es de reciente desarrollo. A partir de ello, se presentan los resultados de un estudio en curso, con el objetivo de efectuar el pilotaje de la escala Grit-O (Duckworth et al, 2007, en la versión de Tortul et al., 2020) y de la escala de Mentalidad de Crecimiento (Dweck, 2006) en estudiantes de nivel medio de Argentina. Se efectuó un enfoque metodológico cuantitativo, con un diseño piloto,

descriptivo y correlacional en una muestra conformada por 61 estudiantes de nivel medio que asisten a colegios diferenciados según el sexo. Los datos recabados, arrojaron niveles de consistencia interna moderada para ambas escalas; toda la muestra alcanzó puntajes superiores en la mentalidad de crecimiento; y se encontraron correlaciones significativas y positivas entre las variables de la Escala Grit-O, y entre el factor Perseverancia de Esfuerzo y la mentalidad de crecimiento ($r =$

.401, $p = .01$). El análisis *t* de Student reveló diferencias significativas según el sexo, solamente en la variable Perseverancia de Esfuerzo a favor de los varones. Estos resultados, aunque no generalizables a la población objeto de estudio, sientan antecedentes en el abordaje de estas capacidades y en el desarrollo del enfoque de la educación del carácter.

Palabras clave: Perseverancia, mentalidad de crecimiento, estudiantes, escuela secundaria, estudio piloto.

Introducción

El interés por comprender los hábitos positivos, virtudes, fortalezas de carácter o habilidades “blandas” ha crecido en los últimos años. Estudios como la encuesta de la OCDE (sf) sobre habilidades socioemocionales en niños y adolescentes lo demuestran (OCDE, 2023).

Frente a ello, la Educación del Carácter se ha revitalizado en las últimas décadas a fin de brindar una formación integral y así prevenir problemáticas psicosociales que repercuten directamente en el aula y en el entorno.

Entre los modelos que se incluyen en este enfoque está el de la Psicología Positiva focalizado en el desarrollo de fortalezas personales y virtudes (Seligman, 2011; Peterson y Seligman, 2004).

Dentro de esta línea, el término *grit* fue introducido por Duckworth (2016) que, traducido al español como tenacidad, hace referencia a la perseverancia y la pasión para alcanzar metas a largo plazo. A fin de estudiarlo la misma autora, diseñó y validó la escala Grit-O (Duckworth, 2007; Duckworth y Quinn, 2009).

Su estudio ha crecido en América Latina, destacando

programas en Ecuador y su relación con el rendimiento académico (Zambrano Ceballos y Castillo Burbano, 2017; Postigo y Cuesta, 2020). En este mismo contexto, la escala aludida ha sido validada y aplicada en adolescentes universitarios y adultos (Becerra Martín et al., 2016; Collanques-Tique et al., 2021; Tortul et al., 2020; Uribe Moreno et al., 2022), no así en niños y adolescentes de escuela secundaria.

Por su parte, el estudio de la Mentalidad de Crecimiento (MC), desarrollado por Dweck (2006, 2012, 2017), distingue entre mentalidad de crecimiento y mentalidad fija (MF). Ambas son creencias relativas a la propia capacidad para aprender y desarrollar la inteligencia; así, la MC permite percibir que la inteligencia puede modificarse con esfuerzo, mientras que la MF percibe la inteligencia como inmutable (Dweck y Legeett, 1988; Dweck y Yeager, 2019).

Diversos estudios evidenciaron que la MC se asocia con un mejor rendimiento, la comprensión del error y el grit (Hu et al., 2022; Wang, 2022; Tirri y Kujala, 2016). En consonancia con la evidencia encontrada sobre el grit, en el entorno latinoamericano y argentino en particular, no se encontró una adaptación del instrumento diseñado por Dweck (2006) en población adolescente de nivel secundario.

Es válido resaltar que en varios estudios se abordó la correlación existente entre ambas fortalezas y el impacto que tienen en la consecución de objetivos académicos o de otras áreas del proyecto vital de los estudiantes (Daura y Barni, 2024, Correa Rojas et al., 2024; Derakhshan y Fathi, 2024; Lumang Advíncula, 2023).

A partir de los antecedentes encontrados, se corroboró la inexistencia en Argentina de

instrumentos que permitan medir el grit y la mentalidad de crecimiento con probada validez en sujetos adolescentes de nivel medio. Ello, a su vez, trae aparejada la dificultad de evaluar con precisión los dos constructos aludidos y encontrar evidencia con la cual enriquecer el campo educativo y de la orientación pedagógica en forma probada.

De allí es que el presente trabajo, que forma parte de un estudio más extenso, tiene por objeto detallar los resultados del pilotaje de la escala Grit-O (Duckworth et al, 2007, en la versión de Tortul et al., 2020) y de la escala de Mentalidad de Crecimiento (Dweck, 2009) en estudiantes de nivel medio de Argentina.

Metodología

Se adoptó un enfoque cuantitativo, con un diseño piloto, descriptivo y correlacional a fin de estudiar la viabilidad en la aplicación de los instrumentos

seleccionados, y describir y vincular las variables de estudio (Díaz Muñoz, 2020; Hernández Sampieri et al., 2014).

Muestra

Se conformó con 61 estudiantes, seleccionados en forma no probabilística y por conveniencia a partir de los permisos institucionales obtenidos. El único criterio inicial de partida considerado fue que representen en una mínima escala la población de la investigación principal.

Los alumnos asistían a 3er año del nivel secundario en dos instituciones privadas de la provincia de Buenos Aires (Argentina) cuyos proyectos educativos se inspiran en un modelo personalizado y diferenciado según el sexo. A su vez, 32 eran mujeres (52,5%) y 27 varones (47,5%), y su promedio de edad era de 14,44 años.

Instrumentos

Cuestionario sociodemográfico:

Se diseñó un cuestionario sobre el sexo, la edad, la institución de pertenencia y el curso.

Escala Grit Original (Grit-O):

Se empleó la Escala Grit-O (Duckworth et al., 2007) en la versión de Tortul et al. (2020). Posee un diseño tipo Likert, de 5 opciones y está conformado por 12 ítems distribuidos equitativamente en sus factores:

- Consistencia de Interés (CI): explora la tendencia para mantener los objetivos elegidos.
- Perseverancia de Esfuerzo (PE): evalúa la capacidad para trabajar intensamente.

Permite obtener un nivel global de Grit (Grit global), que oscila entre 1 y 5 puntos que corresponden a sujetos que poseen un nivel muy bajo y alto en la capacidad.

Escala de Mentalidad de Crecimiento:

Se utilizó la escala diseñada por Dweck (2006) en la versión de García Coni et al. (2022) para alumnos de primaria. Posee un diseño de tipo Likert, con 5 opciones de respuesta y está conformada por 8 ítems. Permite obtener un índice global de mentalidad de crecimiento, para lo cual, los ítems 1, 3, 4 y 8 se codifican en sentido inverso a fin de obtener una medida unificada con la cual se indica que, a mayor puntaje, se posee una MC superior.

Procedimientos, consideraciones éticas y análisis de datos

Se solicitaron los permisos en las dos instituciones; asimismo, se tramitó el consentimiento informado a los padres y a los alumnos. Los participantes completaron los cuestionarios en situaciones regulares de clase.

Se llevaron a cabo análisis de confiabilidad, descriptivos, correlacionales y de diferencias de medias, empleándose el programa SPSS 23.0.

Resultados y/o Discusión

Consistencia interna

El alfa de Cronbach para la totalidad de la Escala Grit-O (12 ítems) fue de .70, para el factor CI (6 ítems), de .62 y para el factor PE, (6 ítems), fue de .59.

Por su parte, en la Escala de Mentalidad de Crecimiento (8 ítems), se obtuvo un alpha de Cronbach de .58, efecto que es similar al informado por García Coni et al. (2022).

En coincidencia con Lemos et al. (2010), la inestabilidad de las respuestas de menores de edad, si se la compara con las de población adulta, influye a que los índices como los reportados, o menores, se consideren aceptables.

Niveles de Grit y de Mentalidad de Crecimiento en todos los estudiantes

Se efectuaron análisis descriptivos (puntaje mínimo y máximo, media y desvío standard) para determinar el perfil general de la muestra en las variables del grit y de la mentalidad de crecimiento (Tabla 1), destacándose el puntaje superior que obtuvieron en este último constructo.

Tabla 1.

Analíticos descriptivos de la muestra participante en los factores del grit y la mentalidad de crecimiento.

Variable	N	Puntaje mínimo	Puntaje Máximo	Media	DS
Consistencia de Interés	61	1,50	4,17	3,05	.61
Perseverancia de Esfuerzo	61	2,17	4,67	3,32	.56
Grit Global	61	2,00	4,17	3,18	.48
Mentalidad de Crecimiento	61	2,50	4,88	4,03	.46

Fuente: elaboración propia

Análisis de correlación entre los factores del Grit y la mentalidad de crecimiento

Para analizar la correlación entre los niveles Grit y los de la mentalidad de crecimiento de los alumnos, se calcularon los índices de correlación r de Pearson (Tabla

2). Se encontraron correlaciones significativas y positivas entre las variables que conforman la Escala Grit-O entre sí y entre Perseverancia de Esfuerzo y la Mentalidad de Crecimiento $r(61) = .401^{**}$, $p = .01$.

Tabla 2.

Correlaciones entre los factores de la escala Grit-O y la mentalidad de crecimiento.

Dimensiones	1	2	3
1. CI	1	.380 ^{**}	.127
2. PE		1	.401 ^{**}
3. MC			1

Fuente: elaboración propia

Niveles de Compromiso Académico y de Grit: análisis descriptivo y diferencias según el sexo

El análisis t de Student evidenció que los varones sólo

poseen un puntaje más elevado en el factor perseverancia de esfuerzo de la Escala Grit-O (Tabla 3) ($t = 5,29$; $p = 0,025$).

Tabla 3.
Descriptivos de los factores de la Escala Grit-O y de la mentalidad de crecimiento según el sexo.

Variables	Sexo	N	Media	DS
Consistencia de Interés	Masculino	29	3,05	.61
	Femenino	32	3,05	.61
Perseverancia de Esfuerzo	Masculino	29	3,49	.63
	Femenino	32	3,16	.45
Grit global	Masculino	29	3,27	.54
	Femenino	32	3,10	.43
Mentalidad de Crecimiento	Masculino	29	4,02	.50
	Femenino	32	4,04	.43

Fuente: elaboración propia

Conclusiones

La consistencia interna moderada de los instrumentos resalta la necesidad de continuar con la validación y adaptación de estas escalas para poblaciones

jóvenes en contextos latinoamericanos. Los análisis descriptivos mostraron que los estudiantes obtuvieron puntajes superiores en la mentalidad de crecimiento en comparación con el grit.



Se encontraron correlaciones significativas y positivas entre las variables de la Escala Grit-O entre sí, y entre la perseverancia de esfuerzo y la mentalidad de crecimiento ($r = .401$, $p = .01$); lo que indica que, a medida que aumenta la perseverancia de esfuerzo,

también lo hace la mentalidad de crecimiento en los estudiantes.

El análisis t de Student evidenció que los varones tienen un puntaje significativamente más alto en Perseverancia de Esfuerzo, lo que sugiere que tienen mayor capacidad para resistir y esforzarse hasta alcanzar sus metas.

Referencias

- Becerra Martín, D., Cuitún Coronado, J. y Mézquita Hoyos, Y. (2016, 7 de septiembre). Validación de la Escala de tenacidad en estudiantes oaxaqueños: un estudio exploratorio. En XVI Congreso Mexicano de Psicología Social, en el VII Congreso Internacional de Relaciones Personales y en el V Congreso Latinoamericano de Psicología Transcultural, Tabasco.
- Collantes-Tique, N., Pineda-Parra, J. A., Ortiz-Otálo, C. D., Ramírez Castañeda, S., Jiménez-Pachón, C., Quintero-Ovalle, C., Riveros Munévar, F. y Uribe Moreno, M. E. (2021). Validación de la estructura psicométrica de las escalas Grit-O y Grit-S en el contexto colombiano y su relación con el éxito académico. *Acta Colombiana de Psicología*, 24(2), 95-110. <https://www.doi.org/10.14718/ACP.2021.24.2.9>
- Correa-Rojas, J., Grimaldo, M., Marcelo-Torres, E., Manzanares-Medina, E., y Ravelo-Contreras, E. L. (2024). Growth mindset, Grit, and Academic Self-efficacy as determinants of Academic Performance in Peruvian university students. *International Journal of Educational Psychology*, 13(2), 124–142. <https://doi.org/10.17583/ijep.13115>
- Daura, F. y Barni, C. M. (2024). Grit, compromiso académico y perspectiva temporal en estudiantes de posgrado. *Revista Colombiana de Educación*, (91), 189-212. <https://doi.org/10.17227/rce.num91-14349>
- Derakhshan, A. y Fathi, J. (2024). Mentalidad de crecimiento y yo ideal en L2 como predictores del compromiso estudiantil en estudiantes de inglés como lengua extranjera: El rol mediador de la

- perseverancia en L2. *Porta Linguarum Revista Interuniversitaria De Didáctica De Las Lenguas Extranjeras*, (IX), 69-91.
<https://doi.org/10.30827/portalin.viIX.29899>
- Díaz Muñoz, G. (2020). Metodología de estudio piloto. *Revista chilena de Radiología*, 26(4), 172-176. <https://doi.org/10.4067/S0717-93082020000400172>
- Duckworth, A. (2016). Grit. El poder de la pasión y la perseverancia. Urano.
- Duckworth, A. y Quinn, P. (2009). Development and Validation of the Short Grit Scale (grit-s). *Journal of personality assessment*, 91(2), 166-174. <https://doi.org/10.1080/00223890802634290>
- Duckworth, A., Peterson, C., Matthews, M. y Kelly, D. (2007). Grit: Perseverance and Passion for Long-Term Goals. *Journal of Personality and Social Psychology*, 92(6), 1087-1101.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House
- Dweck, C. S. (2012). *Mindset: How You Can Fulfill your Potential*. Constable & Robinson Limited.
- Dweck, C. S. (2017). The journey to children's mindsets – and beyond. *Child Development Perspectives*, 11(2), 139-144.
<https://doi.org/10.1111/cdep.12225>
- Dweck, C.S. y Leggett, E. L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
<https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Dweck, C.S. y Yeager, D.S. (2019). Mindsets: A view from two eras. *Perspectives on Psychological Science*, 14(3), 481-496.
<https://doi.org/10.1177/1745691618804166>
- García Coni, A. y Saldi, L. B. (2022). El papel de la mentalidad de crecimiento en el desempeño de estudiantes de escuela primaria. *Actualidades Psicológicas*, 36(133), 42-57.
<https://doi.org/10.15517/ap.v36i133.45774>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw Hill.
- Hu, X., Sidhu, G. K. y Lu, X. (2022). Relationship between growth mindset and english language performance among chinese EFL University students: The mediating roles of grit and foreign language enjoyment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-14.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.935506>
- Lemos, V., y Richaud de Minzi, M. C. (2010). Construcción de un instrumento para evaluar el razonamiento prosocial en niños de 7 y 8 años: una versión pictórica. *Universitas Psychologica*, 9(3), 879-891.

- Lumanog Advincula, J. (2023). Grit Competency, Growth Mindset, and Mental Ability among Filipino High School Students. *Espergesia*, 10(1), 20–27. <https://doi.org/10.18050/rev.espergesia.v10i1.2427>
- OCDE (sf). OECD Survey on Social and Emotional Skills. <https://www.oecd.org/education/ceri/social-emotional-skills-study/>
- OCDE (2023). Schools as hubs for social and emotional learning. ¿Are schools and teachers ready? <https://doi.org/10.1787/f6d12db7-en>
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character Strengths and Virtues. A handbook and classification*. Oxford University Press y Washington.
- Postigo, A., Cuesta, M., Fernández-Alonso, R., García-Cueto, E., y Muñiz, J. (2021). Temporal stability of grit and school performance in adolescents: A longitudinal perspective. *Psicología Educativa*, 27(1), 77-84. <https://doi.org/10.5093/psed2021a4>
- Seligman, M. (2011). *La vida que florece*. Ed. Penguin Random House.
- Tirri K. y Kujala T. (2016). Students Mindsets for Learning and Their Neural Underpinnings.
- Tortul, M., Daura, F y Mesurado, B. (2020). Análisis factorial, de consistencia interna y de convergencia de las escalas Grit-O y Grit-S en universitarios argentinos. Implicaciones para la orientación en educación superior. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 31(3), 109-128. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.31.num.3.2020.29264>
- Uribe Moreno, M.E., Castiblanco-Moreno, S.E., Mejía-Vélez, S., Guzmán Rincón, A., Carrillo Barbosa, R.L. y Medina-Arboleda, I.F. (2022). Evidencias complementarias de validez de la Escala Grit-S y adaptación de la Escala para medir la agencia y el empoderamiento en Colombia. *Suma Psicológica*, 29(2), 91-99. <https://doi.org/10.14349/sumapsi.2022.v29.n2.1>
- Wang, D., Yuan, F., y Wang, Y. (2019). Growth mindset and academic achievement in Chinese adolescents: A moderated mediation model of reasoning ability and self-affirmation. *Current Psychology*, 41, 1-10. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00597-z>
- Zambrano Cevallos, M., y Castillo Burbano, J. (2017). Introducing a randomized educational intervention in a developing country: Increasing grit on young students. En *ICERI2017 Proceedings*, 6353-6358. <https://doi.org/10.21125/iceri.2017.1644>

¿CÓMO EMERGE LA EMPATÍA COMO COMPETENCIA DOCENTE Y PARA QUÉ?

Gamboa Mora, María¹; García Sandoval, Yenny²; Vargas Mendoza, Viviana³

¹ <https://orcid.org/0000-0001-8459-099X>,
<https://scholar.google.es/citations?user=18OqYcAAAAJ&hl=es>,

² <https://orcid.org/0000-0002-4536-4858>,
<https://scholar.google.es/citations?user=RKixzE0AAAAJ&hl=es>

³ <https://orcid.org/0000-0002-4526-9957>
Universidad Nacional Abierta y a Distancia

^{1, 2, 3} maria.gamboa@unad.edu.co, yenny.garcia@unad.edu.co,
ines.vargas@unad.edu.co

Resumen

En el ámbito educativo enseñar, evaluar y formar se reconocen como las competencias específicas de los docentes que aportan a su desempeño y al desarrollo académico de los estudiantes. Sin embargo, las competencias transversales son cruciales en los contextos y se transforman con base en las necesidades y retos de los actores educativos. Para comprender cómo se exacerbaron, ajustaron o adquirieron nuevas competencias para responder a la emergencia del COVID-19 por parte de los docentes de los programas de formación docente a nivel de

pregrado y posgrado en metodología a distancia virtual, se planteó un estudio comparado binario entre profesores universitarios colombianos y mexicanos en ejercicio y en formación. Participaron 41 docentes en la realización de grupos focales en los cuáles se indagó sobre las prácticas docentes efectivas durante la emergencia sanitaria. Se establecieron semejanzas y diferencias entre los resultados de las narrativas a través de la interpretación hermenéutica. Se concluye que la empatía emergió como la competencia que permeó

la comunicación efectiva entre todos los actores educativos y coadyuvar a enfrentar la zozobra que vivenció la humanidad a partir de marzo de 2020, cuando la Organización Mundial de la Salud declaró la pandemia. La empatía conecta emocionalmente con los estudiantes, y facilita la comprensión de los sentimientos del otro, lo que es esencial para el desarrollo integral y el desempeño efectivo en múltiples dimensiones.

Palabras Clave: Competencias del docente, empatía, desarrollo

Introducción

La empatía siempre ha sido un componente presente en el proceso de enseñanza aprendizaje, es a través de ella que se pueden regular aspectos de las relaciones interpersonales que suelen presentarse en los espacios de aula, autores como Vital et al., (2020), lo considera una “competencia cognitivo-emocional de gran valor

pedagógico” necesaria en los docentes, por tanto, la comprensión de sus implicaciones puede encontrarse como objeto de estudio en diversas propuestas de investigación. En México, la relevancia de la empatía en el ámbito educativo ha aumentado debido a altos índices de violencia y acoso escolar, así como problemas de abandono y fracaso escolar (Muñoz, 2008). Según la OCDE (2015), México ocupa el primer lugar a nivel internacional en acoso escolar. Además, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE, 2018) reporta que el 38.5% de los estudiantes de primaria y el 46.5% de secundaria han recibido insultos entre compañeros.

Por otra parte, Gutiérrez et al. (2012) con base en la Encuesta Nacional de Salud y Nutrición (ENSANUT, 2012) señalan que la prevalencia de intento de suicidio entre adolescentes ha aumentado, lo que subraya la necesidad de

habilidades emocionales en docentes y alumnos para promover relaciones saludables durante el proceso educativo.

En Colombia Hernández et al. (2018), plantean que la violencia en las aulas se ha incrementado en el siglo XXI, es una de las situaciones que los docentes deben enfrentar a diario. Relatos de estudiantes muestran que niños y adolescentes son víctimas, victimarios o espectadores afectando la convivencia y el desarrollo. Lo anterior, ha generado una permanente reflexión, de la cual surge la necesidad de implementar estrategias para prevenir las dificultades en los contextos escolares, planteando que la empatía puede ser considerada como un mecanismo para mejorar el ambiente escolar, a través del reconocimiento de las necesidades físicas y emocionales de los compañeros que interfieren al momento de enfrentar un

conflicto. Reconocer las diferencias individuales ha permitido cambios sustanciales en el comportamiento dentro del aula de clase.

A nivel global, la gestión del comportamiento en el aula es uno de los aspectos más desafiantes de la enseñanza, la empatía juega un papel crucial en este ámbito, ya que permite a los docentes entender las causas subyacentes del comportamiento y abordar estos problemas de manera constructiva. Según Schutz, Hong, Cross y Osbon (2020), los docentes que practican la empatía son más efectivos en la implementación de estrategias de manejo del comportamiento que promueven el desarrollo emocional positivo y reducen la incidencia de conflictos y comportamientos disruptivos.

Adicionalmente, la empatía ayuda a los docentes a establecer normas y expectativas claras de comportamiento que se basan en

el respeto mutuo y la comprensión, lo que no solo mejora el ambiente de aula, sino que también promueve el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en los estudiantes, preparándolos mejor para interactuar de manera positiva tanto dentro como fuera del entorno escolar.

De acuerdo con Segarra, Muñoz, & Segarra (2016), la empatía es central en la educación porque facilita interacciones saludables y mejora el proceso educativo, su adecuada aplicación puede potenciar el desarrollo intelectual y emocional del educando, mientras que una falta de atención a la empatía puede impactar negativamente. Es crucial que los planes de formación docente incluyan un enfoque robusto en el desarrollo de la empatía. La empatía, bien equilibrada entre sus dimensiones cognitivas y afectivas, constituye una herramienta poderosa para

transformar la educación y mejorar las relaciones interpersonales en el entorno escolar.

El objetivo de la ponencia es evidenciar cómo emergió la competencia docente de la empatía en el contexto de la emergencia del COVID-19 por parte de docentes universitarios de pregrado y posgrado en educación en modalidad distancia virtual, y para qué, comprendiendo su significado, las características y su importancia.

Metodología

Se plantea un estudio comparado con el fin de establecer semejanzas y diferencias sobre la conceptualización de la competencia empatía, sus características y su relevancia en el contexto educativo de acuerdo con las dimensiones definidas en la tabla 1, y teniendo como base la codificación, abierta, axial y selectiva, resultado de la

implementación de la hermenéutica como ciencia de la interpretación (Hernández, 2023) y la teoría fundamentada, para el análisis de las narrativas docentes (Strauss y Corbin, 2016).

Tabla 1
Dimensiones de la comparación objeto de estudio.

Estudio: Análisis de las competencias docentes en programas de educación		
Dimensión	Corresponde a	Se define en el estudio como
Longitudinal o temporal	El tiempo	2016-2023
Horizontal o espacial	El espacio	Colombia y México
Dimensión teórica	Marco teórico	Competencia • Significado • Características • Importancia

Fuente: Elaboración propia

Contexto y población

Se organizaron 12 grupos focales con los docentes de Colombia y México de las Universidades Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) y De las Américas y el Caribe (UNAC), respectivamente, con la participación de 41 docentes en ejercicio y en formación.

Resultados

La crisis sanitaria del 2020 trajo consigo múltiples retos para todos los sectores de la sociedad,

de un momento a otro la educación se vio abocada a revisar sus prácticas y ajustarlas, así mismo, las condiciones de interacción cambiaron de manera súbita, llevando a la virtualidad a un protagonismo que no se esperaba (Uribe et al., 2023). De un momento a otro los docentes fueron llevados a replantear su quehacer, promoviendo la empatía para poder interactuar de forma asertiva. Adicionalmente, a través de la

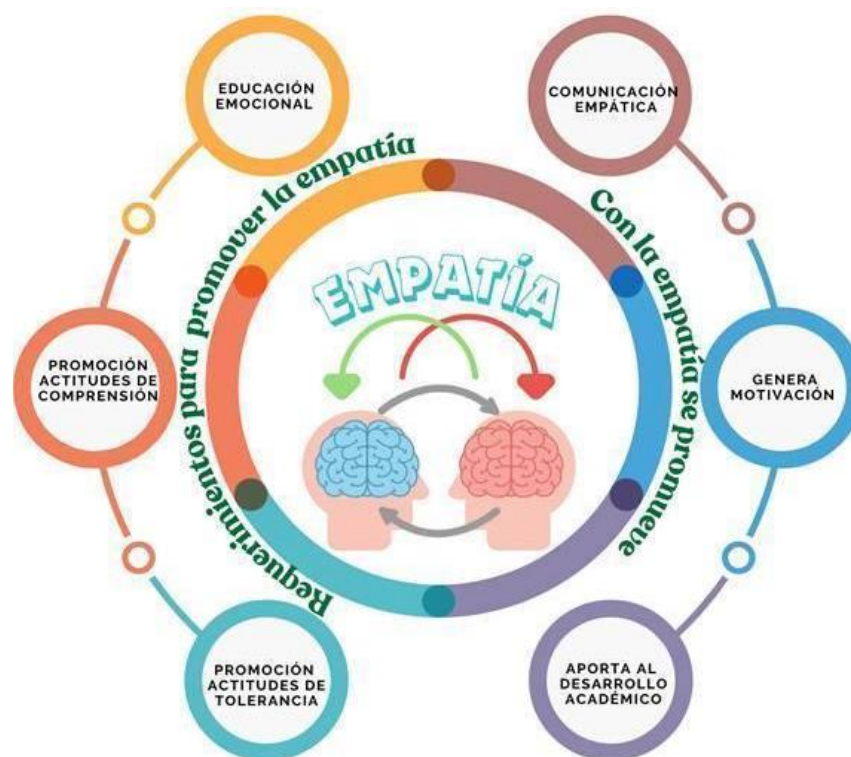


empatía se fortalecieron procesos comunicativos que finalmente conllevan a la motivación y al desarrollo académico en las nuevas condiciones.

Ahora bien, para el caso de educación virtual, la empatía resulta especialmente importante dado que permite y facilita el establecimiento de propuestas y lineamientos para el proceso de enseñanza aprendizaje (Suárez, 2020). Es así como la pandemia convocó a los docentes a enfocar sus esfuerzos y empatía para poder atender a sus estudiantes en un nuevo espacio, el ciberespacio, donde docentes y

estudiantes tuvieron que llegar a acuerdos para su interacción. Por un lado, fue claro que los docentes tuvieron que fortalecer su desarrollo emocional para poder generar dinámicas de respeto y tolerancia en su interacción virtual (León, 2022), así mismo, tuvo que aprender a leer los comportamientos de los estudiantes a través de sus cámaras, innovar en los materiales y recursos, a pesar de que no todos los docentes contaban con experticia ni la capacitación para el trabajo en dichos espacios virtuales (Ore, Valdivia y Manchego, 2024).

Figura 1
Aspectos promovidos por la empatía

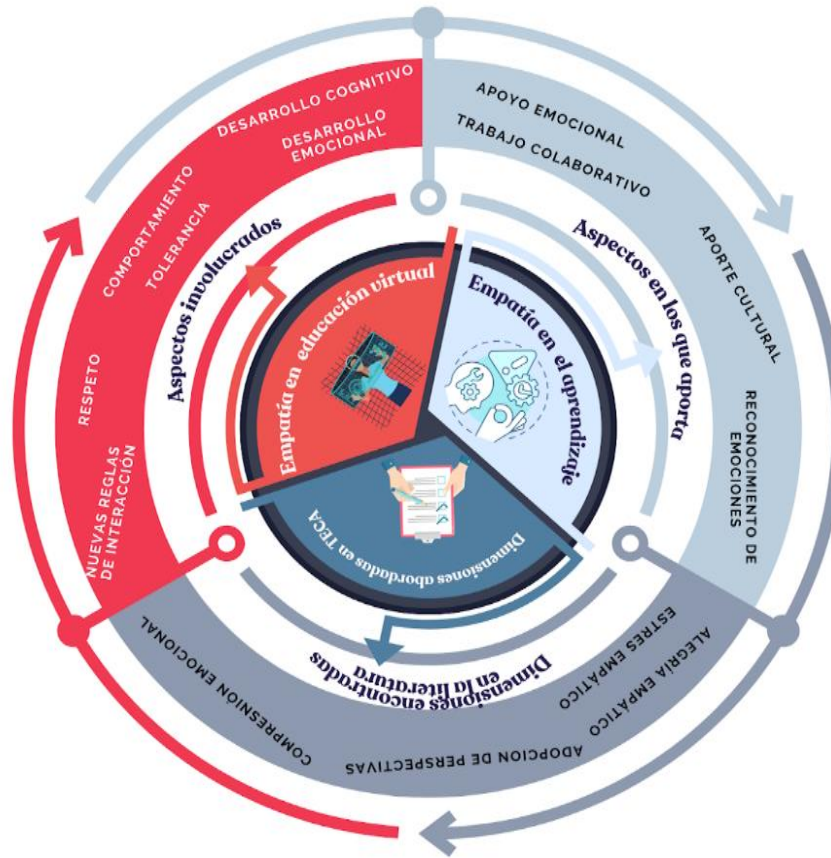


La empatía entonces resulta ser imprescindible para poder asumir con pertinencia situaciones inesperadas como la pandemia. Como lo mencionan Vital et al (2020) “El docente insuficientemente empático se

mantiene distante del alumno, se muestra poco comprensivo y tiene serias dificultades para acreditar una actitud genuinamente educativa. Se precisa, pues, un equilibrio empático” (p.5).

Figura 2

Empatía en el ámbito educativo



Autores como Ore et al., (2024), refieren que muchos profesores universitarios no contaban con habilidades sociales al momento de la crisis sanitaria, de ahí que fuera evidente la importancia e impacto de la empatía en el “proceso formativo, siendo un pilar esencial para crear sinergia en las aulas” (p.279). Lo anterior, conduce a pensar que se requiere una educación emocional permanente que le

permita al docente hacer una lectura pertinente de sus emociones y las de sus estudiantes. Finalmente, cabe señalarse que una medición del nivel de empatía es oportuna, para ello pueden diseñarse instrumentos apropiados a cada población, o utilizarse instrumentos ya validados como el cuestionario TECA donde se evalúa la comprensión emocional, la adopción de perspectivas, la

alegría empática y el estrés empático, estos aspectos son eficaces para reconocer el estado emocional de los docentes y a partir de los hallazgos proponer actividades que susciten el desarrollo de competencias emocionales que redunden en “un modelo de educación sensibilizadora” (Rodríguez-Saltos, Moya-Martínez y Rodríguez-Gámez, 2020, p.37).

Conclusiones

La empatía juega un papel protagonista en el proceso educativo, al permitir al docente conectar emocionalmente con los estudiantes, esto a su vez posibilitó y facilitó la comprensión del estado emocional del otro, conduciendo a un desarrollo integral y el desempeño efectivo en múltiples dimensiones.

Al momento de establecer las semejanzas y diferencias entre los participantes respecto a la competencia empatía, no se encontraron diferencias

significativas, como rasgo común en los 12 grupos focales se encontró que reconocen el peso e impacto de la empatía como aspecto clave para afrontar los retos que este tipo de crisis (pandemia) suele conllevar, la empatía por tanto es un pilar para dar continuidad al proceso formativo disciplinar, dado que permite contener y equilibrar las emociones de docentes y estudiantes para poder avanzar con el desarrollo de los programas.

Los docentes en formación y en ejercicio de pregrado y posgrado concuerdan en que adicional a una capacitación permanente en cuanto a nuevas metodologías, manejo de recursos virtuales, gamificación, uso de dispositivos electrónicos, entre otros, se requiere una promoción de un estado emocional equilibrado para afrontar retos, problemas y obstáculos en cualquier situación, la empatía por tanto debe ser un

elemento de gran impacto e influencia en la formación académica permanente.

Referencias

- Gutiérrez J.P, Rivera-Dommarco J., Shamah-Levy T., Villalpando-Hernández S., Franco A., Cuevas-Nasu L., Romero-Martínez M., & Hernández-Ávila M. Encuesta Nacional de Salud y Nutrición. (2012). Resultados Nacionales. Cuernavaca, México: Instituto Nacional de Salud Pública
<https://ensanut.insp.mx/encuestas/ensanut2012/doctos/informes/ENSANUT2012ResultadosNacionales.pdf>
- Hernández, J, E., López, R.S., & Caro, O. (2018). Desarrollo de la empatía para mejorar el ambiente escolar. *Educación y Ciencias*, 21, 217-244. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2018.21.e940>
- Hernández, E. A. (2023). Las implicaciones del enfoque hermenéutico interpretativo en la investigación educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i4.8069
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE). (2018). La educación obligatoria en México. Informe 2018. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1I243.pdf>
- León, X. (2022). La empatía en la educación virtual: una propuesta de aprendizaje significativo. *Mentor Revista de investigación educativa y deportiva*, 1 (1), 7-20. https://www.researchgate.net/publication/363029808_La_empatia_en_la_educacion_virtual_una_propuesta_de_aprendizaje_significativo
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(39), 1195-1228. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003908.pdf>
- Ore, C., Valdivia, C., y Manchego, E. (2024). La habilidad socioemocional como la empatía en el docente universitario siendo agente de cambio en la formación académica. *Revista IGobernanza*, 7 (25), 277-300. <https://www.igobernanza.org/index.php/IGOB/article/view/335>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2015). ¿Son felices los alumnos? Resultados de PISA 2015.

- <https://www.oecd.org/en/about/programmes/pisa.html>PIF-71-(esp).pdf
- Rodríguez-Saltos, E., Moya-Martínez, M., y Rodríguez-Gámez, M. (2020). Importancia de la empatía docente-estudiante como estrategia para el desarrollo académico. *Revista dominio de las Ciencias*, 6 (2), 23-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7467931>
- Schutz, P. A., Hong, J. Y., Cross, D. I., & Osbon, C. J. (2020). Teachers' goals, beliefs, emotions, and identity development: Investigating complexities in the profession. Routledge.
- Segarra, L., Muñoz, M.D., & Segarra, J. (2016). Empatía y educación: implicaciones del rendimiento en empatía de profesores en formación. Análisis comparativo Universidad de Castilla la Mancha y Universidad Autónoma de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 173- 183. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.19.3.267331>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2016). Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Universidad de Antioquia.
- Suárez, N. (2020). Formación docente universitaria y crisis sanitaria COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 109-114 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7746429>
- Uribe, J., Zacarías, X. Lozano, M., y Álvarez, K. (2023). Percepción del rol docente y clases en línea en el contexto de la pandemia por Covid-19 en estudiantes universitario. *Revista Tempus Psicológico*, 6 (2), 66-78. <http://portal.amelica.org/ameli/journal/795/7954340008/7954340008.pdf>
- Vital, L., Martínez-Otero, V., Gaeta, M. (2020). La empatía docente en educación preescolar: un estudio con educadores mexicanos. <https://www.scielo.br/j/ep/a/Wdjpnbz56rZsHphJYT9HPKq/?format=pdf&lang=es>

REPRESENTACIONES SOCIALES DEL BULLYING EN NIÑAS, NIÑOS Y ADOLESCENTES DEL COLEGIO GENERAL SANTANDER SEDE A

**Poveda Ortega, Adriana Del Pilar¹; Quintero Páez, Eliana
Constanza²**

<https://orcid.org/0009-0003-7970-1183>, <https://orcid.org/0009-0008-7622-1340>

Corporación Universitaria Minuto de Dios
adriana.poveda-o@uniminuto.edu.co
eliana.quintero-p@uniminuto.edu.co

Resumen

La presente investigación describe la comprensión realizada frente a las representaciones sociales de niños, niñas y adolescentes frente al fenómeno del bullying en el ámbito educativo, evidenciando que esta problemática está tomando fuerza en cualquier forma de acoso o maltrato. Se recogieron datos mediante instrumentos como el diario de campo y el grupo focal con una muestra de 35 participantes de grado séptimo del Colegio General Santander Sede A jornada tarde, en la localidad de Engativá, Bogotá, entre edades de 12 y 15 años (51% mujeres y 49 % hombres).

De acuerdo con las percepciones construidas, el bullying se da especialmente por la diversidad de rasgos físicos, etnias, necesidades educativas especiales, discapacidad, nacionalidad e identidad sexual y de género, de igual forma a las diferencias generadas por las relaciones sociales. Asimismo, se reconocen como actores principales los roles de víctima, acosador y observador. Por otra parte, se identificaron tipos de violencia: el maltrato físico, psicológico, verbal y ciberbullying, donde expresaron las diferentes formas en las que se da la violencia escolar.

Palabras clave: Bullying, Ciberbullying, Violencia, Maltrato, Acoso.

Introducción

Esta investigación nace de la preocupación por el bullying en el ámbito educativo, una problemática que ha adquirido especial relevancia en el siglo XXI, afectando la convivencia, las relaciones interpersonales y el desarrollo de niños y adolescentes. El bullying tradicional se define como una agresión intencional y reiterada en el tiempo, perpetrada por uno o más individuos hacia una víctima que no puede defenderse con facilidad (Olweus, 1999, citado en Rodríguez-Álvarez, Navarro y Yubero, 2021, p. 117). Por su parte, el cyberbullying comparte características fundamentales con el bullying tradicional, como la intencionalidad, la repetición temporal y el desequilibrio de poder entre víctima y agresor,

como lo menciona (Olweus, 2012; Smith, 2015, citado en Rodríguez-Álvarez, Navarro y Yubero, 2021, p. 117). Ambas formas de acoso generan conductas de agresión y hostigamiento que pueden tener un impacto significativo en la vida diaria de las víctimas, llevándolas a experimentar síntomas de depresión, ansiedad social, ideación suicida y, en algunos casos, deserción escolar.

Además de estas formas de acoso, el concepto de juvenicidio, propuesto por José Manuel Valenzuela, se refiere a las diversas formas de violencia que enfrentan los jóvenes, influenciadas por factores económicos, culturales y sociales, y que están asociadas con altos índices de homicidios y desapariciones. Este concepto amplía nuestra comprensión de la violencia juvenil, al incluir no sólo el acoso escolar, sino también las formas extremas de violencia que pueden culminar en la pérdida de

vidas jóvenes. La relación entre el bullying, el cyberbullying y el juvenicidio es evidente cuando se considera que el acoso constante y la falta de protección pueden llevar a situaciones de mayor vulnerabilidad y riesgo para los jóvenes.

Por último, Araya (2002) menciona que "Moscovici, en 1961, la cual propone el concepto de representación social, basándose en un enfoque que integra lo individual con lo colectivo, lo simbólico con lo social, el pensamiento y la acción" (p. 9). Es por esto que estas representaciones sociales se caracterizan por expresar las manifestaciones sociales de la vida cotidiana, teniendo en cuenta la percepción de cada individuo. Por lo anterior, este estudio investigativo se enfocó en comprender las representaciones sociales de niños, niñas y adolescentes vinculados al Colegio General Santander Sede A frente al acoso y ciberacoso. Es

importante destacar que estos problemas no se presentan de manera aislada, sino que tienen un impacto en la salud mental, la calidad de vida y el rendimiento académico de los estudiantes. Así mismo, es crucial abordar estas problemáticas desde diversas perspectivas, que incluyan la educación en valores, un uso adecuado de las tecnologías y la implementación de políticas públicas que fomenten la inclusión social y la protección de los derechos de los jóvenes.

Metodología

Se empleó un enfoque metodológico mixto basado en Roberto Hernández Sampieri, con un enfoque fenomenológico situado en el pensamiento de Edmund Hursel (1998), utilizando un modelo comprensivo-interpretativo. Esta metodología permitió interpretar, contextualizar y analizar los procesos de las experiencias desde la subjetividad, así como construir significados

compartidos a partir de las narrativas de los estudiantes, lo que facilitó una comprensión más profunda y holística del fenómeno del bullying.

Participantes

La investigación se realizó en el Colegio IED General Santander Sede A, involucrando a 35 estudiantes del grado 705, con edades comprendidas entre los 12 y 15 años, con una participación del 51 % femenino y 49 % masculino.

Instrumentos y Técnicas

Para la ejecución del proyecto de investigación, se utilizó el diario de campo, una herramienta esencial para registrar sucesos, sensaciones y emociones del investigador en contextos comunitarios e institucionales. Esta metodología facilitó la recopilación de datos valiosos sobre las representaciones sociales de los estudiantes en relación con el bullying.

Asimismo, se emplearon diversas técnicas que enriquecieron el estudio, como la observación, la cual permitió comprender el comportamiento y las características de los estudiantes, así como la evidencia de confrontaciones y uso de lenguaje ofensivo; la investigación proporcionó una contextualización amplia sobre el bullying y sus repercusiones; el diálogo informal fomentó la confianza y propició la obtención de información espontánea del pensamiento de los estudiantes frente al fenómeno del bullying; el grupo focal recolectó datos cualitativos sobre cómo los estudiantes interpretan el bullying y sus diversas manifestaciones de violencia; y, finalmente, mediante un análisis exhaustivo de la información recopilada facilitó la formulación de conclusiones significativas.

Procedimientos

Se utilizó una metodología descriptiva y transversal, seleccionando la institución educativa IED General Santander Sede A. Se obtuvo el permiso para estudiar el grado 705 en la jornada de la tarde, y se entregaron consentimientos informados para la participación de los estudiantes. La actividad tuvo una duración de 2 horas, con la participación de 35 estudiantes de edades comprendidas entre 12 y 15 años.

Resultados y/o Discusión

El bullying, según las percepciones de los estudiantes del Colegio IED General Santander Sede A, se define como un comportamiento agresivo e intencional que puede manifestarse de diversas formas: física, psicológica, verbal y digital (ciberbullying). Este fenómeno, ampliamente reconocido en el entorno escolar, está compuesto por actos de discriminación, exclusión y maltrato que afectan negativamente tanto a las

víctimas como a los observadores. Los estudiantes señalaron que la diversidad es un elemento clave que puede iniciar casos de acoso escolar, destacando diferencias en la orientación sexual, la nacionalidad, la apariencia física y la capacidad de aprendizaje, entre otros aspectos que pueden generar la victimización.

Análisis de Datos

En este estudio, se exploraron las representaciones sociales del bullying y ciberbullying entre los estudiantes del Colegio IED General Santander Sede A en Bogotá. Donde se identificaron cuatro tipos de violencia conocidos por los alumnos: percibidos como comportamientos normales. De igual modo, señalaron que diferencias en la identidad sexual y de género, nacionalidad, etnia, déficit de aprendizaje y discapacidad pueden ser factores

que desencadenan acoso escolar.

Mediante el uso de estrategias como el grupo focal, la observación y el diario de campo, se logró una comprensión de cómo los estudiantes interpretan y viven estas experiencias, lo que enriqueció la comprensión del tema dentro de la institución educativa.

Presentación Aspectos Cuantitativos

En el desarrollo de la investigación titulada "Una realidad que afrontar" "Representaciones sociales del bullying en los niños, niñas y adolescentes del colegio IED

General Santander Sede A", se lleva a cabo un análisis en los estudiantes del grado 705 del colegio General Santander Sede A, donde se evidencia una participación de 35 estudiantes, cuyos 18 son femeninos y 17 masculinos. Este estudio evidencia una participación del 51% en el género femenino y 49% para el sexo masculino. Los estudiantes identificaron características de cada tipo de bullying y esto arrojó datos interesantes, en los cuales perciben el bullying como acciones negativas que dañan y lastiman de diferentes maneras a los demás. En la tabla 1 se pueden apreciar estas palabras.

Tabla 1. Tipos y palabras representativas del bullying

Ciberbullying	Psicológico	Verbal	Sexual	Social	Físico
Acoso a redes	Daño mental	Juzgar	Acoso	Juzgar	Golpes
Estafas	Hacer daño	Apodos	Persecución	Xenofobia	Maltrato
Suicidio	Daño físico	Criticar	Amenazar	Clasismo	Violencia
Subir fotos de otras personas sin permiso	Aislamiento	Acoso	Tocamiento	Racismo	Suicidio



Amenazar	Amenazar	Insultar	Abuso	Transfobia	Agresión
Acoso		Amenazar		Discriminación	Colgarse
Extorsiones				Homofonía	Acusación
					Sufrimiento

Nota: Construcción propia basada en el grupo focal, 2023

Esta cultura de violencia y falta de intervención no solo afecta el bienestar inmediato de los estudiantes, sino que también puede estar relacionada con formas más extremas de violencia que afectan a la juventud. En este contexto, la noción de juvenicidio enfatiza que los jóvenes que crecen en un entorno donde el bullying y el cyberbullying son comunes y no se abordan adecuadamente, están más expuestos a situaciones de violencia extrema y a riesgos mayores en sus comunidades. La normalización de la violencia en el ámbito escolar puede tener consecuencias devastadoras, llevando a un aumento en los

índices de violencia grave y hasta la pérdida de vidas jóvenes.

Conclusiones

En el estudio teórico-práctico llevado a cabo en el Colegio IED General Santander Sede A de Engativá, Bogotá, se ha proporcionado una profunda comprensión de las representaciones sociales y percepciones de los estudiantes respecto al bullying y cyberbullying. Se identificó que estos fenómenos son percibidos y vivenciados de manera significativa en el entorno escolar, afectando principalmente a aquellos percibidos como diferentes en términos de orientación e identidad de género, nacionalidad y

capacidades diversas. En consecuencia, este estudio no solo aporta conocimientos significativos al campo del trabajo social y la educación, sino que también destaca la importancia de generar conciencia y acciones concretas para mejorar la convivencia escolar y la calidad de vida de los jóvenes.

Es preocupante observar que los estudiantes asocian con mayor frecuencia términos como "amenazar", "juzgar" y "suicidio" como representativos del bullying, lo que indica una percepción generalizada de las consecuencias extremas y devastadoras que pueden surgir del acoso escolar. Los hallazgos revelan una compleja red de

interacciones sociales, donde se evidencian roles definidos de agresores, víctimas y observadores, destacando la falta de empatía y acción para intervenir por parte de los espectadores, lo que denota una cultura escolar que perpetúa la violencia y la victimización, contribuyendo a un ambiente escolar tóxico y poco seguro para todos los estudiantes. Además, se subraya la necesidad urgente de implementar políticas educativas que promuevan la prevención y la intervención temprana frente a estas formas de violencia, reconociendo su impacto en la salud mental y el desarrollo socioemocional de los estudiantes.

Referencias

- Acoso escolar, conductas autolesivas, ideación, e intentos autolíticos en una muestra clínica de un centro de salud mental
<http://doi.org/10.31766/revpsij.v36n4a3>
- Ayara, S. (2002). Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión. Cuaderno De Ciencias Sociales 127
<http://www.efamiliarcomunitaria.fcm.unc.edu.ar/libros/Araya%20Uma%F1a%20Representaciones%20sociales.pdf>

- Carballada. A. (2004). Representaciones Sociales e identificación de procesos ligados al papel de la identidad y la memoria. Margen Periódico de Trabajo Social y Ciencias Sociales. <https://www.margen.org/suscri/margen33/represen.html#inicio>
- Contreras Álvarez, Á. P., (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 4(2), 100-114. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=517751544011>
- QuestionPro. (2023). Encuesta sobre acoso escolar para estudiantes. Plantilla de cuestionario de muestra. Questionpro.com. <https://www.questionpro.com/es/survey-templates/bullying-for-students-survey-template/>
- Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R. y Yubero, S. (2022). Bullying/cyberbullying en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. Psicología Educativa, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>
- Significados. (2019, 31 mayo). Bullying (definición y significado). En Significados.com. <https://www.significados.com/bullying/>
- Smith P.K. (2006). Ciberacoso: naturaleza y extensión de un nuevo tipo de acoso dentro y fuera de la escuela. Paper presentado al Congreso Educación Palma de Mallorca. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72715515039.pdf>
- UNESCO. (2021). Día internacional contra la violencia y el acoso en la escuela: Qué debe saber sobre la violencia en línea y el ciberacoso. UNESCO. <https://es.unesco.org/news/dia-internacional-violencia-y-acoso-escuela-que-debe-saber-violencia-linea-y-ciberacoso>
- UNESCO. (s. f.). Qué hace la UNESCO sobre acoso y violencia escolar. UNESCO. <https://es.unesco.org/themes/acoso-violencia-escolar/accion>
- Unicef. (s.f). El Bullying o Acoso. Unicef https://www.aeped.es/sites/default/files/documentos/entrega3_bullying.pdf

FICHA MYSELF: INNOVACIÓN EN LA ENSEÑANZA DE LA ESPECIALIZACIÓN EN GESTIÓN AMBIENTAL

Muñoz Briceño, Dennisse Johanna¹
Quintero Ferrer, Catalina²

MSc. Gestión Ambiental (Pontificia Universidad Javeriana) Docente de la Fundación Universitaria del Área Andina. dmunoz4@areandina.edu.co,
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8869-1931>

²MSc. Gestión Ambiental (Pontificia Universidad Javeriana) Docente Investigadora grupo KOMPETENZ. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5531-5091>

https://scholar.google.es/citations?user=Ir181_cAAAAJ&hl=en,
Fundación Universitaria del Área Andina cquintero2@areandina.edu.co.

Resumen

Esta investigación identifica las estrategias innovadoras desarrolladas en el año 2023 por los docentes de la Especialización desde de un enfoque cualitativo descriptivo, a través de la revisión, análisis y sistematización de un instrumento institucional de caracterización de la experiencia individual docente (Ficha Myself), dentro del programa. La gamificación, los podcasts, la elaboración de vídeos, reportería, estudios de casos y marco lógico, permitieron que, para los cursos de ordenamiento territorial,

seminario de investigación, gestión de residuos, sistemas integrados de gestión y gestión ambiental local, se apropiaron los conceptos, pero también mostraron las competencias de comunicación de los 360 estudiantes participantes. En el programa la innovación es una búsqueda permanente para dinamizar los procesos de aprendizaje de una ciencia cambiante en un mundo ambientalmente incierto.

Palabras clave: Innovación pedagógica, Gestión Ambiental, Educación ambiental

Introducción

La innovación en educación es necesaria para mantener el interés de las comunidades académicas, sin perder la rigurosidad por las teorías y conceptos base que permiten la toma de decisiones. Por esto, desde la visión institucional de la Fundación Universitaria del Área Andina, se promueve constantemente la indagación, investigación y aplicación de nuevas herramientas que conlleven a la generación de competencias de los estudiantes, a través de estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades y contextos.

La especialización en Gestión Ambiental (EGA) ofrecida en la modalidad virtual, cuenta con más de 800 estudiantes activos en al menos 30 departamentos; es decir, que

impacta el 94% del territorio nacional. Esto implica que los docentes deben tener en cuenta dentro de la formación de especialistas, las diversas condiciones del territorio colombiano, desde el contexto nacional ambiental por lo que la innovación educativa adquiere un carácter relevante debido a la necesidad de abordar problemáticas complejas como las ambientales desde la virtualidad.

La complejidad se visualiza dentro de pilar conceptual de la gestión ambiental concebida como un proceso entre los diferentes sectores de la sociedad que desarrollan acciones, planes, programas o proyectos en busca de la preservación, conservación, uso y manejo integrado del medio ambiente (Rodríguez-Becerra et al., 2002, p 12).

Uno de los principales retos que se enfrenta en la especialización es suplir la

necesidad de una mayor comprensión de las problemáticas ambientales desde los contextos territoriales por medio de herramientas que se puedan aterrizar dentro de espacios sincrónicos en educación virtual.

En concordancia con la visión institucional y la comunidad académica de EGA, los docentes han venido buscando nuevas herramientas que respondan a las competencias de aprendizaje y que de manera práctica demuestran la apropiación de conceptos fundamentales dentro del programa.

Estos retos han venido acompañados de una realidad que, si bien no es nueva para la especialización, invita al equipo académico del programa a reflexionar acerca de cómo “la innovación educativa en educación superior implica creatividad de los docentes, pero requiere apoyo institucional para

que se pueda diseminar, escalar e institucionalizar” Sánchez-Mendiola en (Deroncele-Acosta et al., 2021).

Una oportunidad que apalanca los procesos de innovación pedagógica también consiste en hacer un uso correcto de las TIC, investigar e integrar diversos saberes desde una perspectiva de avance constante; por tanto, cada vez adquiere más relevancia el uso de competencias en el área de tecnologías digitales para los docentes de educación superior (Vega Lebrún, 2021).

Dentro de EGA, el cuerpo docente realiza de manera permanente una búsqueda de estrategias, herramientas y contenidos que articulan los conceptos técnicos y su aplicabilidad en el campo social, político, institucional o empresarial.

Metodología (si su aporte es referido a un proceso de investigación)

La investigación tuvo como objetivo identificar las estrategias innovadoras desarrolladas en el año 2023 por los docentes de la Especialización en gestión ambiental. Para esto se revisaron las metodologías innovadoras utilizadas en la enseñanza de la gestión ambiental en programas de posgrado; se evaluó el impacto de estas metodologías en el aprendizaje y por último se propusieron recomendaciones para la integración efectiva de innovaciones educativas en los programas de especialización en gestión ambiental.

Se desarrolló por medio de un enfoque cualitativo descriptivo (Hernández Sampieri, 2018), identificando, caracterizando y analizando estrategias innovadoras desarrolladas por los docentes de la Especialización en Gestión Ambiental y sus puestas en práctica con los grupos de

estudiantes correspondientes durante el año 2023.

Las fases de la investigación fueron las siguientes:

- Revisión de las fichas MySelf sobre proyectos de aula con propuestas innovadoras realizados durante el año 2023.
- Clasificación de los proyectos de aula por temáticas.
- Sistematización y análisis de la información obtenida y su aporte e impacto en los territorios en donde se pusieron en marcha las propuestas.

Instrumentos

Como instrumento de recolección de información primaria se usó el formato institucional denominado ficha MySelf, el cual consiste en un formato de Google forms donde se registra la información individual correspondiente a las innovaciones en las prácticas docentes. Por medio del

programa Excel, se sistematizaron las experiencias y se seleccionaron las estrategias de los docentes de la especialización, teniendo en cuenta los estudiantes que participaron en sus cursos, junto con las prácticas en los proyectos de aula del año 2023, teniendo una muestra representativa del 100% de las propuestas de los docentes.

Resultados y/o Discusión

La revisión permitió analizar seis experiencias docentes con impactos significativos de participación y resultados de aprendizaje en al menos 360 estudiantes. Dichas estrategias se pueden organizar en producción de material audiovisual (podcast), entrevistas y vídeos, así como ejercicios de apropiación del conocimiento con metodologías actualizadas, como el marco lógico (tabla 1).

En relación con la producción de material, se

reconocen elementos de comunicación presentados por los estudiantes como la creación de Podcast para la materia de derecho ambiental, en donde 102 estudiantes presentaron de manera grupal el análisis de la normatividad vigente, a través de audio. Dentro de la producción de material, también se encuentran los vídeos de reportería y socialización de investigación, en donde por medio de material audiovisual los estudiantes presentaron informes relacionados con el ordenamiento del territorio o sus resultados del proyecto de grado.

Dentro de las ayudas o complementos de apropiación de conocimiento se identifica el uso de herramientas interactivas, gratuitas que permiten evidenciar riesgos y vulnerabilidades en el territorio, para su posterior gestión. También se presentan metodologías de revisión de estudios de caso relacionados con gestión integral de residuos para

su análisis, debate y toma de decisiones y el marco lógico aplicado a la gestión de proyectos

con una visión integradora y relacionada con sistemas de gestión.

Tabla 1. Sistematización de experiencias del programa de Especialización en Gestión Ambiental Virtual. FUAA. 2023

Módulo	SEMESTRE	Estudiantes Impactados	Nombre de la Experiencia	Resultado
Derecho Ambiental y ética	1	102	Más allá de la clase	Podcast - Normatividad Colombiana
investigación II	2	150	Socialización creativa	Video de Socialización - Investigación
Planificación y Ordenamiento Territorial	2	60	Simulador stop disaster game	Planificación - Gestión del Riesgo de Desastres.
Planificación y Ordenamiento Territorial	2	63	Más allá del escritorio.. conociendo mi territorio y su riqueza ambiental.	Video de Reportería - Ordenamiento Ambiental Territorial
Sistemas Integrados de Gestión	2	150	Modela tu propuesta de gestión ambiental diferente a un Marco Lógico	Diseño Propuesta de Gestión Ambiental
Gestión Integral de Residuos Sólidos	1	210	un Marco Lógico.	Ponencia en Debates - Estudios de Caso

Como resultado en el año 2023, los docentes investigaron, implementaron y sistematizaron sus experiencias de innovación desarrolladas dentro de las actividades evaluativas o como apoyo en los espacios de los encuentros sincrónicos.

Las experiencias analizadas mostraron que los resultados en interacciones de los encuentros sincrónicos, así como las calificaciones de las actividades evaluativas interactivas eran

satisfactorias frente a los resultados esperados. También se visibilizan las competencias comunicativas y argumentativas en los videos y podcast, donde a través del audio y vídeo se presentaron realidades locales con conceptos técnicos y aplicados.

Hoy por hoy es crucial promover en las instituciones de educación una cultura de innovación de manera que se analicen las prácticas vigentes y

los logros alcanzados y se debate sobre las posibilidades que conlleva la búsqueda de nuevas oportunidades y que finalmente contribuyan con auténticos proyectos de innovación, permitiendo mejoras continuas y actualizaciones en las instituciones (Ortega Cuenca, 2007, págs. 145-173), las prácticas y aprendizajes de las diversas áreas del conocimiento.

Conclusiones

La innovación en la educación virtual para la gestión ambiental ofrece un gran potencial para mejorar la enseñanza y el aprendizaje de esta disciplina crucial. Al utilizar herramientas como el video, los juegos en línea y las pizarras virtuales, los docentes pueden crear experiencias de aprendizaje más dinámicas, interactivas y relevantes para los estudiantes, teniendo como premisa que es determinante la iniciativa docente (González, R.M. 1999).

Sin embargo, no es el objetivo en sí, sino un medio para lograr los objetivos de aprendizaje de la especialización en gestión ambiental que permite mantener el interés tanto del docente como del estudiante por medio de alternativas que saquen de la rutina los espacios de encuentro. La selección de las herramientas y estrategias adecuadas deben basarse en las necesidades específicas de los estudiantes y en los objetivos del curso (Romero, n.d.).

Si bien mis comentarios dan cuenta de los efectos de la escolarización en millones de escolares en todo el mundo, reconozco que hay experiencias valiosas, pero que son solo excepciones; sin embargo, nos animan porque nos muestran que otra educación, no solo es posible, sino que es altamente probable, si es que estamos dispuestos a soltar las amarras que no impiden ser educadores/as (Greenberg, 2020; Holt, 2002).

Durante seis años hemos investigado a los procesos educativos y escolares y hemos podido comprobar que los procesos educativos tienden a autoorganizarse por autosimilitud, tal como un fractal, mientras que con los escolares aquello no puede suceder porque se quedan enmarañados en repetir y no en crear. Investigamos gracias a los proyectos de investigación FONDECYT 1110577 (2011-2014). *"Asombros educativos informales y*

*propensión a aprender” y DIULS
PR16221 “Propensión a aprender y
desarrollo de las funciones cognitivas”.*

Referencias

Deroncele-Acosta, Á., Medina-Zuta, P., Goñi-Cruz, F. F., Román-Cao, E., Montes-Castillo, M. M., & Gallegos-Santiago, E. (2021). Educational innovation with ict in Latin American universities: Multi-country study. REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educacion,19(4),145–161. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.009>
Dialnet-LaInnovacionEducativaEnLasUniversidades-45449. (n.d.).

Rodríguez-Becerra, M., Espinoza, G., & Wilk, D. (n.d.). Gestión ambiental en América Latina y el Caribe Evolución, tendencias y principales prácticas. <http://www.iadb.org/sds/env>

Romero, J. M. (n.d.). Innovación en la educación superior. ¿Anticipándonos al futuro?

GESTIÓN EMOCIONAL, INCIDENCIA EN LA CONDUCTA DE NIÑOS ENTRE 2 - 5 AÑOS EN AULAS DIVERSAS

Investigación desarrollada en dos hogares comunitarios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ubicados en la ciudad de Bogotá.

Salcedo Martínez Magda¹ y Quijano Hernández Diana²

1<https://orcid.org/0009-0004-2317-8589> y <https://orcid.org/0009-0005-1904-9650>

https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=hbOfe_IAAAAJ.

Fundación Universitaria Unimonserate,
mluzsalcedo@unimonserate.edu.co –
dianapquijanoh@unimonserate.edu.co

Programa: Magister en Educación desde y para las Diversidades

Resumen

Esta investigación aborda la gestión emocional en un grupo de niños de 2 a 5 años en dos hogares comunitarios del ICBF ubicados en Bogotá. Estos hogares, cuentan con aulas diversas las cuales son espacios inclusivos que acogen a infantes de diversas realidades socioeconómicas, culturales y familiares. Se utilizó un paradigma crítico reflexivo, con enfoque cualitativo y método investigación-acción-participativa. La población sujeta de investigación fue un grupo de

10 niños, uno de sus padres y dos madres comunitarias, para un total de 22 participantes. El objetivo fue analizar los factores que inciden en la conducta de niños de 2 a 5 años en aulas diversas, los objetivos específicos fueron: reconocer la importancia de la gestión emocional mediante fichas de observación. Identificar factores familiares y sociales a través de una encuesta. Establecer la incidencia de la gestión emocional en la educación temprana mediante grupo focal. Esto contribuyó

significativamente a los hallazgos encontrados que indican que los niños muestran un desarrollo positivo en el reconocimiento de emociones básicas, expresándose verbal, gestual y conductualmente. Sin embargo, algunos tienen dificultades para gestionar completamente sus emociones. Encontrando que factores familiares y sociales inciden en la conducta de los niños en aulas diversas. Se concluye, que la gestión emocional es fundamental en la educación temprana, promoviendo el desarrollo de habilidades socioemocionales y aporta en la construcción de un ambiente educativo positivo. Enfatizando la importancia de la colaboración entre padres, docentes y un ambiente inclusivo para fomentar conductas equilibradas y empáticas a través de estrategias pedagógicas.

Palabras claves: Primera Infancia, Gestión emocional,

Conducta, Educación, Aulas Diversas.

Introducción

La gestión de las emociones en los niños es un desafío global que requiere nuevas estrategias para promover ambientes positivos. Esta habilidad es esencial en el ámbito educativo, ya que impacta en la conducta y el aprendizaje de los niños en sus entornos familiares, educativos y sociales. Esta investigación se centra en responder a la pregunta: ¿Cómo la falta de gestión emocional incide en la conducta de los niños en las aulas diversas de dos hogares comunitarios del ICBF en Bogotá? Se planteó un objetivo general consistente en analizar los factores que inciden en la conducta de niños de 2 a 5 años. Los objetivos específicos son: primero, reconocer la importancia de la gestión emocional, como un elemento fundamental en la educación temprana en el entorno educativo de los niños, segundo

busca identificar los factores del entorno familiar y social que inciden en la conducta de los niños en las aulas diversas, tercero establecer la incidencia por el desconocimiento de la gestión emocional en la educación temprana de los niños tanto en el contexto familiar como en los hogares comunitarios.

La investigación destaca la importancia de la gestión emocional en la educación temprana de niños en contextos familiares y hogares comunitarios. Según Goleman (1995), la falta de gestión emocional afecta el bienestar psicológico, social y la capacidad de aprendizaje de los niños. En los hogares comunitarios del ICBF en Bogotá, las madres comunitarias juegan un papel vital en el desarrollo emocional de los niños, especialmente en áreas con alta incidencia de pobreza y diversidad cultural. Utilizando observaciones, encuestas y grupos focales, la investigación

analiza las dinámicas sociales y las prácticas de crianza, buscando promover un cambio en la comunidad educativa de hogares específicos. La educación inclusiva en Colombia, bajo la Ley 1804 de 2016, se centra en generar ambientes de tolerancia, no discriminación y garantizar el desarrollo integral de los niños en todos los contextos de aprendizaje.

Por otra parte, Romero Rey (2007) menciona la necesidad de políticas locales de protección y promoción de la primera infancia. Borsani (2020) analiza los derechos educativos de los niños, destacando la educación inclusiva y la gestión de capacidades diversas. Bisquerra (2020) argumenta que las respuestas emocionales son adquiridas y transformables con un trabajo consciente, subrayando la importancia de la gestión emocional en el desarrollo infantil. Goleman (1998) destaca que las emociones son un sistema

de comunicación que afecta a los demás en un grupo, y Anijovich (2014) señala que las aulas diversas construyen conocimiento a partir de las características individuales de los aprendices.

Metodología

La metodología empleada se enmarca en un paradigma crítico-reflexivo en torno a la generación y manejo de emociones en niños, considerando influencias sociales y familiares para interpretar y actuar de forma acertada frente a su comportamiento. El enfoque es cualitativo, permite comprender las dinámicas del impacto de la gestión emocional en el comportamiento de los niños participantes, contribuyendo a mejorar sus relaciones sociales, autorregulación, motivación, forjamiento del carácter, entre otros valores formativos. Involucró la participación de la comunidad educativa bajo el enfoque investigación-acción-participativa, la cual fomenta la

colaboración entre investigadores y participantes para mejorar una situación concreta, en este caso, la necesidad de mejorar la gestión emocional y la conducta de los niños inmersos en aulas diversas. Con relación a la población son 28 niños, la muestra estuvo a cargo de 10 niños, 10 padres de familia y 2 madres comunitarias.

Se usaron ficha de observación, encuestas y grupos focales para identificar dificultades en la gestión emocional de los niños y su comprensión de las emociones ajenas. El estudio aplicó un modelo de triangulación para analizar la información, considerando gestión emocional y conducta en aulas diversas. Los datos se analizaron mediante tablas y comparaciones, revelando que las categorías de conducta y aulas diversas no están bien cubiertas en la educación temprana, lo que dificultó encontrar estudios específicos.

Resultados

La observación de 10 niños en hogares comunitarios del ICBF en Bogotá resalta la importancia de la gestión emocional en la educación temprana. Los niños mostraron un desarrollo positivo en el reconocimiento de emociones básicas, aunque algunos tuvieron dificultades para manejarlas adecuadamente, destacando la necesidad de un ambiente educativo positivo. Una encuesta con 10 padres reveló que el entorno familiar y social influye en la conducta infantil. Los padres enseñan a sus hijos sobre emociones y usan estrategias como la respiración y el diálogo para apoyarlos, destacando la colaboración entre padres y educadores. Un grupo focal con 10 padres/acudientes mostró que la enseñanza de la gestión emocional es valorada para el bienestar y el aprendizaje de los niños. Los resultados confirmaron que un ambiente educativo diverso y positivo influye

favorablemente en la conducta infantil y que la gestión emocional desde una edad temprana es esencial para un desarrollo saludable.

Discusión

Esta investigación se basa en el marco teórico de autores contemporáneos que destacan la importancia de la gestión emocional en la educación temprana y su impacto en la conducta en entornos educativos diversos. Daniel Goleman (1995) resalta el rol crucial de la inteligencia emocional, que implica comprender y manejar emociones para mejorar las relaciones interpersonales y el bienestar social y psicológico. Brackett (2019) enfatiza el "permiso para sentir" todas las emociones, mientras que Mayer y Salovey (2020) destacan la capacidad de reconocer, evaluar y expresar emociones. Bisquerra (2020) subraya la importancia de controlar las emociones, y Rojas Estapé (2018) asocia la gestión

emocional con el bienestar emocional. Rebeca Anijovich (2019) aborda la gestión emocional en aulas diversas. Estas investigaciones demuestran la necesidad de un ambiente educativo inclusivo y equitativo que promueva el desarrollo de habilidades socioemocionales desde la infancia.

Conclusiones

La gestión emocional en niños de 2 a 5 años en hogares comunitarios del ICBF en Bogotá es esencial para cultivar un clima educativo positivo y apoyar un desarrollo socioemocional saludable. Es crucial enseñar técnicas de autocontrol, resolución de conflictos y comprensión emocional desde temprana edad para enfrentar desafíos asertivamente y establecer vínculos positivos. La promoción de la empatía, el respeto y la aceptación en

entornos educativos inclusivos es vital. Los padres y cuidadores juegan un papel fundamental en apoyar la gestión emocional y fomentar un ambiente de expresión abierta y respetuosa. Crear aulas inclusivas y diversas desde la primera infancia fomenta conductas equilibradas y empáticas, generando bienestar y éxito académico y social.

Con esta investigación, se logró reconocer, identificar y establecer la incidencia que la falta de gestión emocional produce en los infantes y cómo la intervención realizada con estrategias pedagógicas favoreció el análisis de los factores que inciden en la conducta y a la creación de ambientes positivos y saludables en el entorno educativo, familiar y social, mejorando el comportamiento de los niños en las aulas diversas.

Referencias

- Abellan (2020). Relación entre inteligencia emocional y disminución en conductas Disruptivas en educación primaria.
- Anijovich (2008/2014) Todos Pueden Aprender y Gestionar una Escuela con Aulas Heterogéneas: Enseñar y Aprender en la Diversidad. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Paidós.
- Arias (2012) El Proyecto de Investigación Introducción a la Metodología Científica. Editorial Episteme, Caracas.
- Bisquerra (2003) Educación Emocional y Competencias Básicas para la Vida. Revista de Investigación. Educativa, p. 7-43.
- Bisquerra (2012) ¿Cómo Educar las Emociones? La Inteligencia Emocional en la Infancia y la Adolescencia. Esplugues de Llobregat, Barcelona.
- Bisquerra (2020). Contenidos de la educación emocional. Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar (RiEEB), p 1.
- Borsani (2020) De la Integración Educativa a la Educación Inclusiva. De la Opción al Derecho. Ediciones Homo Sapiens, Argentina.

CURRICULARIZACIÓN DEL PRAE EN EL ÁREA DE CIENCIAS NATURALES EN EL CICLO TRES DE ENSEÑANZA BÁSICA. CASO COLEGIO EDUARDO UMAÑA MENDOZA IED

Téllez Ortiz, Diana Catalina

<https://orcid.org/0009-0006-4466-1726>

Estudiante de Doctorado en Educación Universidad de las Américas y el
Caribe

dtellez@unac.edu.mx

Resumen

Este ejercicio investigativo se desarrollará en la ciudad de Bogotá, Colombia, tiene como propósito revisar la variación del desarrollo de competencias científicas y de ciencias ambientales¹ en los niños, niñas y jóvenes estudiantes a través de la comparación entre los resultados obtenidos con la implementación del actual currículo de la IED y una modificación basada en la sincronización del currículo del área de ciencias naturales para los grados sexto y séptimo de educación básica con el Proyecto Ambiental Escolar en el colegio Eduardo Umaña Mendoza IED. El proyecto, con enfoque mixto, es de tipo secuencial CUAN-cual con

un alcance explicativo. Se recolectarán datos durante seis meses a partir de pruebas escritas pre y post intervención, diarios de campo y entrevistas con grupos focales, cuyo análisis se desarrolla a partir de estadística descriptiva e inferencial y análisis textual apoyados en los software libre R, R-Commander y ATLAS.ti 9.0.20 (2021). Se espera con esta propuesta disminuir la desviación estándar que a la fecha se encuentra en los resultados de las pruebas externas y aumentar el nivel de desarrollo de las competencias tanto científicas como de ciencias ambientales

medidos a través de pruebas estandarizadas tipo PISA.

Palabras clave: Educación Ambiental, Plan de Estudios, Enseñanza Secundaria.

Introducción

Durante los últimos seis años (2018-2023) los jóvenes estudiantes del colegio Eduardo Umaña Mendoza IED (EUM_IED) presentan resultados bajos en las pruebas de estado saber 11, para el área de ciencias naturales los rendimientos son de niveles uno y dos, con una desviación estándar² entre 8 y 9 puntos (Instituto Colombiano para la Evaluación de la Calidad de la Educación [ICFES], 2018-2020; ICFES, 2021-2023), estos niveles indican que alrededor del 70% de los estudiantes desarrollaron a través de su proceso de aprendizaje capacidades básicas de comprensión de lenguaje científico y un uso mínimo en contexto (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

Esta situación es similar en el marco nacional, los resultados en las pruebas saber 11 y pruebas saber para grados 3°, 5°, 7° y 9° registran resultados similares donde entre el 60% al 70% de la población llega hasta el nivel 2 en el caso del área de ciencias naturales (Castelblanco, et al, 2023).

Resultados de este tipo, generan una lectura alarmante de la situación de aprendizaje de los estudiantes y sus posibilidades de acción en una sociedad que requiere más la aplicación de los conceptos que se desarrollan en la escuela; pero, sobre todo, abren la puerta a multiplicidad de incertidumbres y oportunidades en el marco del proceso que desarrollan los educandos mediados por las dinámicas escolares y que los llevan a presentar dichos “resultados”.

Al respecto, autores como Osorio (1978) citado por Mejía

(2022) nos invitan a revisar y analizar los resultados (éxito / fracaso) desde de la óptica del currículo, siendo este “la instancia de mediación cultural que refleja la selección de contenidos, formas y prácticas sociales, conscientes e inconscientes, que la escuela decide preponderar..., lo que exponen los estudiantes que hacen parte y son el producto de dichos procesos-acción” (p.148), este instrumento se ve ampliada bajo la visión de López y López (2021) por su potencial para una formación integral en el marco de las respuestas del individuo a desafíos ambientales multidiversos.

La estructura curricular, por ende, es una de las herramientas más importantes del sistema educativo (Quintero y Zarazo, 2009), razón por la cual se espera que un ajuste en el currículo del área de ciencias naturales y educación ambiental tenga efecto positivo sobre los resultados que expongan los

aprendices, en las pruebas tanto internas como externas, así como en su aplicación frente a los retos que expone la situación ambiental del entorno.

En este sentido, se propone una investigación de un enfoque mixto de tipo secuencial CUAN-cual con un alcance explicativo, aplicada a una población de estudiantes de grados sexto y séptimo de educación básica dividida en dos grupos de trabajo control e intervención), se apoyará en pruebas pre y post intervención, diarios de campo, entrevistas con grupos focales para la recolección de datos tanto cuantitativos como cualitativos, los análisis se basan en la comparación de los resultados entre grupos y al interior de estos, usando estadística descriptiva e inferencial apoyada en software libre R y R-Commander y análisis cualitativo usando el software ATLAS.ti.

Esta investigación, basada en los resultados de los estudiantes y la importancia del currículo como herramienta transformadora, se proyecta bajo la siguiente pregunta: ¿Qué efecto tiene la curricularización del Proyecto Ambiental Escolar - PRAE- en el área de ciencias naturales y educación ambiental en los grados sexto y séptimo de enseñanza básica del colegio Eduardo Umaña Mendoza IED, en el desarrollo de las competencias científicas y de ciencias ambientales que presentan los niños y jóvenes de este tercer ciclo de enseñanza?

Estado del arte

Son diversas las propuestas que encaminan la transformación de las acciones de la escuela desde una estrategia curricular, buscando un cambio positivo en cuanto a la forma que los estudiantes se acercan a los contenidos y cómo saltan del saber a, el saber hacer en contexto.

Este es uno de los objetos del trabajo en educación ambiental de Ecuador (López y López, 2021), la propuesta vincula en la educación escolar, los temas del área de ciencias naturales con la educación ambiental con énfasis en el desarrollo sostenible. En esta línea, encontramos ejemplos de la interacción de proyectos escolares y comunitarios en Waterberg, Sudáfrica; Monte Arrowsmith, Canadá; Urdaibai, España, y Wadi Allaqi, Egipto (Hall Rose y Bridgewater, 2003), donde se concluye que la educación con énfasis en el ambiente es un instrumento que permite al educando conocer procesos, fenómenos naturales y la interacción dinámica entre ellos y la sociedad, siendo un pilar de la educación para el desarrollo sostenible (Hall Rose y Bridgewater, 2003; Braslavsky, 2003).

En las palabras de Braslavsky (2003) *“Los estudios ambientales adquieren poco a poco una presencia más nítida y un tiempo propio entre las actividades de enseñanza”* (p. 3), bajo la estrategia de proyectos especiales.

De acuerdo con esta tendencia los ministros de Medio Ambiente de Camboya y Educación de Mali expresaron su respuesta positiva frente a la inclusión y la transversalidad de la inclusión de la educación con carácter ambiental en los currículos partiendo del carácter inextricable de las diversas áreas del conocimiento reunidas en la educación ambiental (Traoré, 2003; Mareth, 2003).

Con respecto a esta sensibilización, una inmersión completa y compleja a nivel curricular se presenta en el proyecto “Green School” (Mostachio, 2018), experiencia que se basa en una definición más

descriptiva que prescriptiva (Ellis, 2004), La Escuela Verde es una propuesta ubicada en Bali, que integra currículos basados en el estudiante, la comunidad y en el conocimiento (Ellis, 2004), con un eje estructural de carácter ambiental, el enfoque de la actividad de aula está en el desarrollo de proyectos con rutinas diarias que incluyen acciones académicas, desarrollo de proyectos y en algunos casos, de acuerdo con la necesidad, procesos interdisciplinarios.

Al respecto, en Colombia, se ha iniciado un proceso desde el punto de vista arquitectónico en la ciudad de Santa Marta (Ordoñez, 2024), en cuanto a experiencias curriculares enfocadas en los contenidos y los estudiantes se encuentran en consonancia con los compromisos ambientales asumidos por la nación, donde se refieren los Proyectos Ambientales Escolares (PRAE) como estrategia transversal e interdisciplinar de

construcción del conocimiento científico en la escuela (Hidalgo, et al, 2013; Parra, 2016; Ojeda, 2023).

En este marco, Villanueva (2021) implica, que las instituciones educativas presentan fracturas entre el macrocurrículo propuesto desde las intencionalidades internacionales y nacionales con el mesocurrículo que debe acomodarse a la territorialidad de la escuela y sus contextos, así, la construcción y puesta en marcha de los currículos se ve permeada por diversas y fuertes tensiones: contenidos-praxis, visiones de la gestión autoritaria y democrática, gestión educativa y políticas educativas (Osorio, 2011), donde los macroprocesos no son correspondidos por los avances y alcances de los microprocesos, en este caso la escuela misma.

En importante aclarar, en la búsqueda, no se encuentran experiencias sistematizadas

frente a una propuesta donde interactúen los elementos propios del PRAE con los contenidos del área de ciencias naturales y educación ambiental para los grados sexto y séptimo de educación básica con el fin de desarrollar las competencias propias del área de ciencias naturales.

Objetivos generales y específicos

Evaluar los cambios que se presentan en el desarrollo de las competencias científicas y de ciencias ambientales en los niños, niñas y jóvenes estudiantes de grados sexto y séptimo en el marco de una propuesta que sincroniza de los temas del área de ciencias naturales y educación ambiental con el Proyecto Ambiental Escolar (PRAE) para el colegio Eduardo Umaña Mendoza IED [EUM-IED] de la localidad de Usme.

Diagnosticar el nivel de desarrollo de las competencias científicas y de ciencias

ambientales de los estudiantes de los grados sexto y séptimo de educación básica del colegio EUM_IED. Diseñar y comparar una propuesta curricular para el área de ciencias naturales y educación ambiental donde se sincronice el PRAE del colegio EUM_IED para los estudiantes de grados sexto y séptimo de educación básica con la propuesta actual de la institución en el marco del desarrollo de competencias científicas y de ciencias ambientales.

Elementos metodológicos

Selección de la muestra, técnicas e instrumentos de Investigación

La muestra dependerá de la proyección de los grados sexto y séptimo para el año 2025, en este caso, se trabajará con cuatro grupos de grado sexto y cuatro de grado séptimo.

La muestra tendrá dos categorías tomadas al azar, dos grupos control y dos grupos experimentales por cada nivel

escolar, con estudiantes que presentan edades entre los 10 y 15 años. Los grupos generalmente cuentan con estudiantes con necesidades educativas particulares y con necesidad de flexibilización curricular, material que se revisará con las maestras de inclusión para la construcción de los Planes Individuales de ajustes razonables - PIAR. De cada grupo se extraerán cinco estudiantes para conformar los grupos focales.

Dichos grupos trabajarán y presentarán sus resultados en el marco de los siguientes instrumentos de recolección de información:

Instrumentos Cuantitativos

En cuanto a la evaluación del desarrollo de competencias, se propone construir una prueba con base en el material de las pruebas PISA, en este, las preguntas de ciencias naturales intentan evaluar hasta qué nivel los estudiantes aplican algún tipo

de pensamiento científico a situaciones comunes en su vida (Ministerio de Educación de España, 2010). De los documentos o preguntas liberadas se escogerán 50 para desarrollar una batería que permita explorar las ocho competencias que mide la prueba.

Instrumentos Cualitativos

Se usarán el Diario de campo (Luna-Guijón, 2022) y los grupos focales (Mella, 2000). El diario de campo es una herramienta usada en investigaciones de tipo Acción-participativa como un elemento formativo que permite al estudiante aprender significativamente, además de que promueve la reflexión, hace visible el proceso de trabajo y de pensamiento, puede llegar a registrar las emociones de los procesos.

Esta herramienta se plantea como medio de registro

tanto del docente como del grupo focal de estudiantes, apoyado en un formato que permita un ejercicio posterior de triangulación de la información entre los grupos control y de intervención.

De acuerdo con Mella (2000) los grupos focales son “entrevistas de grupo, donde un moderador guía una entrevista colectiva durante la cual un pequeño grupo de personas discute en torno a las características y las dimensiones del tema propuesto para la discusión” (p. 3).

Siguiendo a Mella (2000) se propone el trabajo con dos grupos focales, compuesto por cinco personas que se reunirán en dos sesiones de trabajo una al finalizar el primer periodo académico y otra al finalizar el periodo de intervención. Cada sesión de trabajo será de 80 minutos, usando una entrevista

semiestructurada, con registros fotográficos y fílmicos.

Procedimiento

Para desarrollar esta investigación de enfoque mixto con tipo secuencial CUAN-cual y alcance explicativo. se propone el siguiente proceso marcado por tres momentos, i) gestión administrativa (Obtención de autorizaciones y aval de la propuesta de consejos directivo y académico); ii) gestión académica (construcción de material para diagnósticos pre y post, diseño y desarrollo de la propuesta curricular y obtención de datos); iii) Procesamiento de datos y gestión documental (la información se tratará por medio del paquete estadístico R versión 4.4.1 y tablas dinámicas en Excel, usando estadística bayesiana, para los cuales se encuentran varios paquetes en la librería del software. Los análisis de

comparación de grupos los grupos focales se pretende identificar patrones de respuestas mediante el uso del programa de análisis de contenido asistido por ordenador ATLAS.ti, este programa permite el uso de AI Coding para crear los códigos de análisis (Lopezosa, et al, 2023).

Contribuciones

A través de esta propuesta de sincronización se pretende crear una base específica para la institución educativa EUM, donde se construyan los conceptos propios del área de ciencias naturales y educación ambiental y otras áreas en el marco de educación basada en proyectos que devienen de las líneas de acción marco del PRAE institucional a propósito de las pruebas externas que los jóvenes deben presentar a finalizar su ciclo escolar básico y medio.

Notas de página:

¹ El Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA, Programme for International Student

Assessment, en inglés), evalúa tres competencias carácter científico: Explicar fenómenos científicamente, Construir y evaluar diseños para la indagación científica e interpretar datos y pruebas científicas de manera crítica y Buscar, evaluar y utilizar información científica para tomar decisiones y actuar. En el caso de las competencias de Ciencias ambientales se evalúan cinco elementos: Explicar el impacto de las interacciones humanas con los sistemas de la Tierra, Tomar decisiones informadas para actuar con base en la evaluación de diversas fuentes de evidencia y para aplicar el pensamiento creativo y sistémico para regenerar y sostener el ambiente, Demostrar respeto por las diversas perspectivas y esperanza en la búsqueda de soluciones a las crisis socio-ecológicas y Agencia en el Antropoceno. (Organización para la Cooperación y el

Desarrollo Económicos (OCDE), 2023).

² Los niveles de desempeño son una descripción cualitativa de las habilidades y conocimientos que se estima ha desarrollado el evaluado, y tienen el objetivo de complementar el puntaje numérico obtenido. De igual manera, permiten agrupar a los estudiantes en 4 niveles (1, 2, 3 y 4). Estos niveles tienen tres características principales: son particulares, es decir, están definidos para cada prueba; son jerárquicos, pues tienen una complejidad creciente, cuyo nivel de mayor complejidad es el 4 y son inclusivos, puesto que, para estar ubicado en un nivel, se requiere haber superado los inferiores. La desviación estándar en estas pruebas tiene una máxima de 10 puntos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2022).

Referencias

- Braslavsky, C. (2003). La educación para el desarrollo sostenible y la vida en común en el siglo XXI. *PERSPECTIVAS revista trimestral de educación comparada*. XXXIII(33),3 / 127, 2-4
- Castelblanco, Y., Puentes, S., Bravo, C., Jara, B. (2023). *Documento conceptual: Evaluación Externa en Ciencias Naturales*. Secretaría de Educación del Distrito. Dirección de Evaluación de la Educación. Repositorio Institucional Secretaría de Educación de Bogotá
- Ellis, Arthur. (2004). *Exemplars of Curriculum Theory* (1a ed.). Rutledge. <https://doi.org/10.4324/9781315855318>
- Hall Rose, O.; Bridgewater, P. (2003). Dossier: La Educación Ambiental: Pilar de un Desarrollo Sostenible Se necesitan nuevos enfoques para la educación ambiental y la sensibilización del público. *PERSPECTIVAS revista trimestral de educación comparada*. XXXIII(33),3 / 127, 20-32

- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas: cuantitativa y cualitativa y mixta*. México: Mc Graw Hill-educación.
- Hidalgo, J.; Miramag, L.; Muñoz, A.; Paz, W. y Valencia, L. (2013). *Ejercicio de transversalización de la dimensión ambiental en las áreas básicas del currículo de la I.E.M. Cabrera, teniendo en cuenta el PRAE como eje fundamental*. Tesis de grado para optar al título de Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Naturales y Educación Ambiental. Universidad de Nariño. San Juan de pasto, Colombia. Repositorio de la Universidad de Nariño.
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación ICFES. (2018-2020). *Reporte de resultados. Históricos del examen saber 11°. Establecimientos educativos. Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED*. Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación
- ICFES. (2021-2023). *Reporte de resultados. Históricos del examen saber 11°. Establecimientos educativos. Colegio Eduardo Umaña Mendoza IED*.
- López A., Q.; López, S. (2021). *Caja de herramientas de educación ambiental para el desarrollo sostenible en Ecuador*. Colectividad autor: UNESCO Office Quito and Regional Bureau for Communication and Information in Latin America and the Caribbean. Código del documento:ED/2021/PI/2.
- Lopezosa, C.; Codina, Ll.; Boté-Vericad, J-J. (2023). *Testeando ATLAS.ti con OpenAI: hacia un nuevo paradigma para el análisis cualitativo de entrevistas con Inteligencia artificial*. Barcelona: Departamento de Comunicación. Serie Editorial DigiDoc. PCUV05/2023
- Luna-Gijón, G., Nava-Cuahutle, A. y Martínez-Cantero, D. (2022). El diario de campo como herramienta formativa durante el proceso de aprendizaje en el diseño de información. *Zincografía* 6(11). 245-264. <https://doi.org/10.32870/zcr.v6i11.131>
- Mareth, M. (2003). La Educación Ambiental: Pilar de un Desarrollo Sostenible. Respuestas del Ministro de Medio Ambiente de Camboya. *PERSPECTIVAS revista trimestral de educación comparada*. XXXIII(33),3 / 127, 33-38
- Mella, O. (2000). *Grupos Focales ("Focus Groups") Técnica de investigación cualitativa*. Documento de Trabajo N° 3, CIDE, Santiago, Chile.
- Mejía C., I. (2022). El sistema educativo colombiano: retos desde el currículo y el proceso de aprendizaje durante la pandemia. *Revista Ensayos Pedagógicos*. DOI: 10.15359/rep.18-1.15.
- Ministerio de Educación Nacional. (2022). *Examen Saber 11° ICFES. Niveles de desempeño Ciencias Naturales Saber 11.o 2022.pdf*.

- Mostachio, Rosimeiry. (2018). Green School: Possibilidades de Inovação no Currículo. *Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo*, v. 17, n. 2, dez. ISSN 1667-3098
- Ojeda, P. (2023). PRAEs: Una propuesta curricular para los docentes de las instituciones educativas de Bogotá. Separata: Memorias X Congreso Internacional sobre formación de Profesores de Ciencias. Necesidades, Oportunidades y desafíos formativos del profesorado de ciencias naturales en tiempos de crisis global y local. Bogotá, al de Octubre de 2023. *Tecné, Episteme y Didaxis: TED. No. 55*, Primer semestre 2024. ISSN 2323-0126
- Ordoñez R., Marianita. (2023). *Centro de educación técnica profesional para las comunidades de la Sierra Nevada de Santa Marta. Tesis para optar al título de Arquitectura*. Universidad del Norte. Barranquilla, Colombia. Repositorio Universidad del Norte <http://hdl.handle.net/10584/11439>
- Osorio, D. (2011). *Caracterización de la Gestión Educativa y Curricular en Colombia: Una Búsqueda desde la Política Educativa y la Normatividad Legal 1990-2006*. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad De San Buenaventura-Seccional Medellín. Facultad de Educación. Repositorio de la Universidad de San Buenaventura.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). (2023). *PISA 2025 Science Framework (Second Draft)*.
- Parra Hernández, R. M. (2016). *Diseño del proyecto de educación ambiental (PRAE) inserto en el currículo escolar de la Institución Educativa Normal Superior Fabio Lozano Torrijos de Falan*. Tesis para optar al título de Maestría en Educación. Universidad del Tolima. Ibagué. Repositorio de la Universidad del Tolima
- Quintero-Quiroga, N.; Zarazo-Tapias, A. (2009). *Estado Actual del Diseño Curricular de dos Instituciones Educativas de Bogotá para la Formación Científica de los Estudiantes del Segundo Ciclo*. [Trabajo de Maestría en Educación] Pontificia Universidad Javeriana, en la Línea de Investigación Políticas y Gestión Educativa, BOGOTÁ D.C. Repositorio de la Pontificia Universidad Javeriana.
- Secretaría de Educación del Distrito [SED]. (2023). *Dirección de Evaluación de la Educación. Informe de Resultados de Evaluación 2023*. Repositorio Institucional Secretaría de Educación de Bogotá
- Traoré, M. (2003). La Educación Ambiental: Pilar de un Desarrollo Sostenible. Respuestas del Ministro de Educación de Mali. *PERSPECTIVAS revista trimestral de educación comparada*. XXXIII(33),3 / 127, 39-46
- Villanueva-Meneses, R. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las Ciencias Naturales en el contexto escolar colombiano. *Revista Educación*, 45(1), 476-489. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.40620>

SIMPOSIO DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

¿FORMAMOS MAESTROS Y MAESTRAS PARA (RE) CREAR O PARA REPETIR?

Dr. Carlos Calvo Muñoz
Universidad Católica del Norte
Universidad Abierta de Recoleta
carlosmcalvom@gmail.com
+56 9 8360 2544

Resumen

La formación de maestras y maestros padece de una confusión epistemológica profunda en virtud de la cual circunscribe a los procesos educativos a su expresión escolarizada. Esta falencia tiene su origen en la cosmovisión occidental que no comprende el devenir de los procesos ni el tránsito de una etapa a la siguiente. Esto explica las dificultades para comprender cómo *está aprendiendo* el/la aprendiente y la tentación de centrarse en la respuesta correcta. No hay lugar para la curiosidad, indagación, conjetura, exploración, experimentación, equivocación, rectificación. El fracaso escolar de millones de estudiantes nos exige cambiar el

paradigma que sustenta la formación de maestros y maestras. Debemos desescolarizar los procesos de enseñanzas y de aprendizajes, atendiendo que la escolarización consiste en los procesos de repetición de relaciones pre-establecidas, mientras que la educación estriba en aquellos procesos de creación de relaciones que anuncian alguna *posibilidad*, las que, sí tienen chances de ocurrencia, devendrá en *probable* y, si existen las condiciones, se podrá *practicar* o *realizar*.

Contextos escolarizados

Las críticas a la labor del profesorado son frecuentes en casi todo el mundo y abarcan

todos los niveles de enseñanza (Blum, 2016, 2024; Pennac, 2012) ⁽¹⁾. Se nos reprocha que los estudiantes no están aprendiendo, que no manifiestan interés por asistir a clases, que son indolentes y disruptivos, etc. Por nuestra parte, argumentamos que el trabajo es extenuante por la cantidad de tareas asociadas a la docencia -preparación de las clases, selección de material didáctico, elaboración y corrección de evaluaciones, devolución al estudiante, perfeccionamiento, etc.-, el tipo y número de estudiante en clases y las características de la institución donde ejercemos; también inculpamos a sus familias y comunidades, a nuestras remuneraciones y al sistema social en el que vivimos. Independiente del valor de cada una de ellas y de todas en conjunto, este tipo de explicaciones enmascaran una suerte de irresponsabilidad ética de nuestra parte porque intenta diluir nuestra obligación de hacer

todo lo que está a nuestra mano para que aquellas/os aprendientes aprendan bien gracias a nuestras enseñanzas. Los aprendizajes serán disímiles de acuerdo con las particularidades propias de cada educando/a, pero ninguno debería ser deficiente. Así como no aceptamos ni entendemos que un/a doctor/a no lleve a cabo todo lo que debe hacer para curarnos e intentar salvarnos la vida, tampoco podemos admitir ni desconocer que como educadores debemos hacer todo lo necesario para que esos/as chicos/as aprendan con pertinencia y gozo lúdico (Gallardo & Duque-Castaño, 2022).

Las experiencias de los Semilleros de Investigación en Colombia son un ejemplo imitable por varias razones. Entre ellas destaco la sencillez, la falta de dependencia de infraestructura escolar y la trascendencia de sus aprendizajes. Blanca Nelly Gallardo nos relata la experiencia

de Carlos, a quien, por habérsele diagnosticado discapacidad cognitiva, se le coartó su libertad de ver el mundo en el lenguaje natural. Junto a 12 estudiantes de básica de 9 y 10 años formó parte del “Semillero Sueños con Alas”, lo que les permitió explorar, investigar, conocer y aprender a amar a la naturaleza. En vez de la lecto-escritura tradicional y habitual en la alfabetización infantil, aprendió la “lectonaturaleza”, gracias a la cual desarrolló una capacidad de observación asombrosa y poder “leer la naturaleza” - iacaso no es esa lectura parte del legado que nos hizo Freire! -. Gracias a la “lecturaleza” descubrió en las mariposas la posibilidad de poder abrirse al mundo y desarrollar muchas de sus potencialidades, entre ellas, su propensión a aprender y a enseñar. Carlos, junto con su equipo, en esos años identificaron cinco ciclos básicos de vida de mariposas y más de 47 especies de plantas hospederas y nutricias, que han sido un aporte

significativo para la defensa de las mariposas en peligro de extinción en la región donde aún habita. Hoy, Carlos vive gracias a un mariposario (Gallardo, 2012).

Este relato nos conmueve y emociona porque nos muestra que podemos des-escolarizar a la escuela y a sus procesos, a pesar de todas las trabas, estorbos e impedimentos normativos, administrativos y de ceguera cultural. En razón de lo anterior, consideramos que la afirmación y creencia de que hacemos “todo lo necesario” encierra una trampa epistemológica que atrapa cual canto de sirena con la ilusión de que lo que se planificó es lo que se ejecutó.

Desdichadamente esto encierra sofismas y falacias poderosas que nos encandilan y nos llevan a confundir *educación* con aquello que sucede al interior de la institución escolar, que solo es *escolarización*. Las diferencias entre ambos conceptos son

profundas, pero paradójicamente muy sencillas. La *educación* consiste en un *proceso de creación de relaciones posibles, probables y practicables*, mientras que la *escolarización* estriba en un *proceso de repetición de relaciones preestablecidas*. La educación es dinámica y fluye generando procesos de autoorganización que siempre tienden hacia una mayor complejidad, pero no a más complicación. La escolarización es pasiva y requiere de diversos insumos para despertar la motivación y mantener activo el precario entusiasmo estudiantil, lo que desgasta al profesorado que se autoconviene de que ha hecho todo lo posible para enseñarles bien, pero que ellos/as no colaboran, sea porque son flojos o por su origen socioeconómico o por su etnia o por todo ello en conjunto. A partir de aquel desencanto es altamente probable que les condenemos (Fanon, 1983) a permanecer más allá de los márgenes (Moreno y

López de Maturana, 2020), a ser invisibles para el resto de la sociedad y les despojamos de poder *esperanzar* (Freire, 1993) respecto a que algún cambio favorable pudiese acontecer. Al expulsarles y cerrar la puerta tras su salida quedan expuestos a ser reclutados, por ejemplo, por los narcos, que les brindarán identidad, satisfacciones y sentido de pertenencia (Salazar, 1990; Vásquez, 2024). La probabilidad de que intenten regresar a la escuela decrece cada día. Es horrible escuchar a profesores/as argumentar que hay que expulsarlos o, peor todavía, que “a esos habría que haberlos abortado”, como se lo dijo en voz baja una directora a un novel profesor.

El panorama bosquejado es deplorable, pero es mi deber mostrar lo que sucede con muchísimos chicos y chicas a quienes les vamos empujando hacia el vacío social. Confío en que esto no representa el sentir

de la mayoría de los/as docentes ni del personal directivo; sin embargo, no me extrañaría que la mayoría haya escuchado muchas veces expresiones parecidas. Mi intención no es deprimirles, especialmente al profesorado que se inicia en sus tareas, porque soy educador y como tal éticamente esperanzado en que puedo abonar el terreno y permitir que cada uno de mis estudiantes germine, florezca y fructifique.

Contextos educativos

Desde la perspectiva educativa, no escolarizada, comprendemos que requerimos aprender para vivir. La mayoría de los aprendizajes son el resultado de situaciones azarosas, algunas de las cuales nos resultan atractivas, otras, pueden repugnarnos o sernos indiferentes. Lenta, pero sistemáticamente, nos vamos dando cuenta de que la mano que pasa frente a nuestros ojos la puedo hacer desaparecer o aparecer. ¡Cuántas veces lo

habremos repetido y repetido, a veces sin proponérselo y otras con la intención precisa de verla surgir de la nada, como si fuéramos magos! Ese momento y tantísimos otros nos deben haber asombrado profundamente, pues sin buscarlo habíamos encontrado que "algo" se relacionaba con otro "algo". Eso es educación en su expresión más prístina y sencilla. Los procesos educativos no hacen más que acoger el patrón que autoorganiza todos los procesos naturales, tal como Gary Ferguson nos lo recuerda al mencionar que "La vida en la Tierra prospera gracias a un vasto jardín de conexiones" y que ejemplifica de manera clarísima con una leyenda de los pigmeos: "El hombre mató al pájaro, y con el pájaro, el canto, y con el canto, a él mismo"-(2019:31).

Nos educamos siempre, en todo momento y lugar. Aprendemos a lo largo de toda la vida (van Wyk, 2014), pero solo nos escolarizamos

ocasionalmente, principalmente cuando estamos en la escuela. En este sentido, afirmo que *al educarnos somos y estamos*. Esto sucede cuando estamos inmersos, absortos, “*en-si-misma-dos*” en el *estar-siendo-ocurriendo* de un proceso (González e Illescas, 2002). A saber, mientras los/as niños/as juegan se complementan autoorganizándose como equipo en el que todos/as importan y también la comunidad que conforman. Son una comunidad en la diversidad. Son uno con su cuerpo. Según Osho (1999) cuando juegan, meditan. Por el contrario, cuando nos escolarizamos *sólo estamos* y no somos. En este contexto, la escolarización nos desequilibra y enajena porque nos quita la temporalidad de *Kairós*, el tiempo de la oportunidad, y la de *Aión*, el tiempo de la experiencia, intensidad y creación, dejándolos reducidos a su expresión de *Cronos*, el tiempo que medimos y cuantificamos.

Nos educamos en todo momento y lugar porque continuamente entrelazamos ideas, sentimientos y experiencias, que escalan hacia una mayor complejidad. Sin embargo, en muchas ocasiones esto termina en enredos que no podemos desanudar; en esos casos, los dejamos temporalmente para abocarnos a otras tareas, mientras nuestro cerebro busca cómo solucionarlo. La solución puede llegarnos como un chispazo intuitivo que nos sorprende por su precisión y que nos permite descifrar lo que no podíamos resolver. En el campo científico se denominan serendípicos a estos descubrimientos maravillosos (Gladwell, 2006).

Procesos relacionales y sus consecuencias

Los procesos educativos y los escolarizados son *relacionales*, pero difieren esencialmente en que los educativos se orientan a *crear* y

los escolarizados a *repetir*. Creamos una relación cuando nos sorprende un descubrimiento o debemos resolver hacia dónde giraremos al llegar a la bifurcación; por supuesto que toda relación creativa es diferente a las otras en su complejidad. En cambio, repetimos cuando se nos exige reproducir con la menor digresión posible una respuesta previa. El problema de la repetición es cuando se hace habitual y ya no se sabe por qué se hace y de ese modo; su pertinencia es sólo ocasional y muy específica. La creación de relaciones es dinámica y discurre entre dos polos, conservación y cambio, suscitando una persistente tensión paradójal entre ambos contrarios: para cambiar es indispensable conservar y para conservar es imperativo cambiar. Se fluye el uno al otro, como el *yin* y el *yang*, dejando que el proceso transcurra sin antagonismo entre uno y otro. Es el *wu wei* del Tao (Nagel, 1998, Zukav, 1999). En la educación el

conocimiento no queda fragmentado en asignaturas o disciplinas, es interdependiente, holístico y generador de sinergia, tal como el resto de los procesos naturales (Calvo, 2006; Kovach, 2021).

Se escolariza cuando se entrega o impone una respuesta; en ese momento, se pierde el atractivo de aprender, se aborta el proceso relacional y sólo cabe intentar memorizar para reproducirlo cuando se interroga al respecto; sin embargo, lo más grave está en que *se aprendió que aquello no se podía aprender*. De este modo, el círculo vicioso de la escolarización se va cerrando y asfixiando a quien pretende aprender en la escuela. Cuando no logramos aprender es el momento en que requerimos de la ayuda de una persona para que nos colabore en la tarea de destrabar el enredo, pero que no nos reemplace dándonos la solución. Si lo hace, desbarata el proceso creativo relacional

porque me da la respuesta, sea esta un dato, una fórmula, una fecha o lo que sea. Eso es escolarización. Obviamente que en esto debe primar el sentido común, pues en algunas ocasiones la persona precisa de la respuesta directa, pero esto casi nunca sucede en el aula porque en ella no existen las urgencias del diario vivir.

La ayuda debe ser sugestiva y proponer indicios, señales, o huellas para que quien está con el problema sepa a qué podría prestarle atención y que haya pasado por alto. Esas pistas despertarán el deseo de observar, experimentar, conjeturar, y relacionar para develar el misterio de aquello que le ha asombrado porque el proceso se ha vuelto intrigante. Los entrelazamientos de estas actividades estimularán la innovación, alejarán la redundancia de la reiteración y fluirán desde nuestra imperfecta condición de aprendientes, que siempre propendemos a

aprender, incluso cuando estamos aprendiendo que no podemos aprender. Esta situación, tan recurrente en la escuela, estropea la autoestima del estudiantado, del profesorado y de sus familias; también desencadena una serie de deterioros afectivos y cognitivos que amplifican sus efectos al interrelacionarse entre sí.

Una de esas secuelas es la *privación cultural*, enfermedad paidogénica (Ferguson, M. 1998) que padece gran parte de la población y que se agrava por la proliferación de noticias falsas que se multiplican en las redes sociales y, desafortunadamente también, en los medios de (in)comunicación social, que al comunicar sus noticias tienden a imitar el patrón escolarizante de la escuela y no educan a la población. La privación cultural es la aciaga consecuencia de imponer respuestas que evitan que la persona busque indicios, cree criterios de indagación,

explore y conjeture si algo es verdadero, verosímil o falso. Las consecuencias de la privación cultural nos afectan a todos y en todos los planos de la vida personal y social (Calvo, 2023).

Tengo pocas esperanzas de que pueda ocurrir algún cambio educativo significativo porque la evidencia histórica nos muestra que el sistema social imperante tiene una habilidad pasmosa para revertir lo que favorece la emergencia de transformaciones educativas y el debilitamiento de la escolarización. A saber, ni siquiera el impacto de la inteligencia artificial -IA-, por ejemplo, el ChatGPT, ha logrado merecer la hegemonía del paradigma escolar y universitario, en gran medida porque el debate se centra en si se usan o no los celulares en la clase y a la falta de acceso a Internet en zonas remotas. Algunos/as la defienden porque ayuda a encontrar las respuestas; otros/as, lo rechazan por la misma razón.

Desdichadamente estos últimos no profundizan respecto a cómo su uso cualificaría el tipo de preguntas que formularán los/as estudiantes y de los positivos procesos recursivos que desencadenaría (ProFuturo y OEI, 2023; UNESCO, 2021).

Esto también afecta a la vida universitaria cuando se investiga la ética presente de quienes publican los resultados de sus investigaciones y reflexiones. De hecho, la escritura de artículos científicos plantea retos inéditos a los editores de las revistas especializadas, a quienes se les complica determinar qué está redactado por sus autores y qué por los llamados grandes modelos de lenguaje, *Large Language Models* (LLM). Kannan (2024) advierte que algunas revistas permiten el uso de LLM en la escritura científica, mientras que otras, como *Science*, que lo prohibió al comienzo, ha cambiado su política y hoy acepta que se usen, pero que los/as

autores/as deben explicitar con claridad y precisión

Hay otro tema, análogo al precedente, que presiona a los/as académicos/as para que publiquen en revistas indexadas - WoS y Scopus- y de alto impacto, que se vincula con la valoración que se hace de las veces que su obra es referenciada por sus pares en esas revistas. Se trata de lo que se denomina “cártel de citas” y que perturba a quienes confeccionan los rankings de las revistas profesionales y científicas por las dudas que suscita.

A saber, se ha acusado a Juan Manuel Corchado, rector de la Universidad de Salamanca, aquella del emblema escrito en piedra: “*Lo que la naturaleza no da, Salamanca no lo otorga*”, de que el altísimo número de citas a su obra científica, que lo ubican como el cuarto científico más citado de España y uno de los 250 mejores del mundo, es consecuencia de la presión

indebida para que sea citado por sus estudiantes y colaboradores/as, lo que ha conformado un grupo de científicos/as que se citan entre sí: a más citas, más prestigio, lo que favorece mejor sueldo, ascensos laborales y más opciones de acceder a proyectos de investigación (Ansede, 2024).

Si bien estas prácticas mañosas son multicausales, una de sus fuentes se encuentra en el *ethos* escolar centrado en las respuestas, que alienta la copia y el engaño y que conforma una moral acomodaticia que afecta a la ética laboral. En atención a lo anterior, la desescolarización de la escuela es mucho más que pasar contenidos y exigir respuestas pertinentes, por lo que la desescolarización de sus procesos de enseñanzas y de aprendizajes deben trazar la apertura a lo nuevo, inesperado e imprevisto para fortalecer el arraigo de la autonomía y el deseo de la libertad relacional,

creativa y solidaria. No olvidemos que en la escuela aprendemos lo que ya se sabe y no a descubrir y a crear lo que la propensión a aprender nos lleve a desvelar y conectar con el acervo de lo ya conocido y con lo que desconocemos.

Puntos ciegos de la escolarización

Todo ser humano, sin excepción, se ha educado a lo largo de los siglos, pero sólo una minoría se ha escolarizado. No olvidemos que la masividad de la matrícula escolar es relativamente reciente, así como su obligatoriedad. Ahora bien, entre los que se han escolarizado solo una minoría ha aprendido lo que le han enseñado y muchos menos lo han aprendido bien. En general, los resultados de los procesos de enseñanzas y de aprendizajes en las escuelas conducen a un rendimiento académico desastroso.

¿A qué se debe la reiteración de esa tendencia al fracaso? Si bien la respuesta es compleja, es posible destacar que la carencia de soluciones pertinentes no se debe a la falta de investigaciones y diagnósticos, sino a sus enfoques epistemológicamente sesgados que les llevan a pesquisar lo que es consecuencia y no las causas. Esto nos impide encontrar qué causa el desastre en los aprendizajes escolares, ya que enfocamos la indagación en sus consecuencias y no en sus causas. El problema mayor reside en los “puntos ciegos” (Frank, Gleiser y Thompson, 2024) epistemológicos que vuelven irrelevante al sujeto y que descartan las características de su cognición encarnada, embebida, extendida y enactiva (Videla, 2019); en resumen, se niega la condición de persona *situada* en un *aquí* y *ahora histórico* y a sus aprendizajes informales que fluyen maravillosamente permitiéndoles

aprender todo y de todo en su medio. El límite lo pone el grupo social al que pertenece. Por ejemplo, si su grupo habla con códigos lingüísticos restringidos los aprenderá a la perfección, pero si se usan códigos elaborados no tendrá problema alguno con sus usos y sus sinonimias. Los/as niños/as que crecen en contextos donde se hablan varias lenguas, las aprenden sin problemas; simplemente devienen persona bilingües o políglotas.

¿Por qué pensamos, programamos y exigimos que las enseñanzas y los aprendizajes escolares menosprecien e ignoren los procesos informales de aprendizajes y de enseñanzas mutuas y no justipreciamos cómo es que cualquier niño o niña, independiente de su condición material y sociocultural, aprende tan bien y sin mayores problemas de acuerdo con los desafíos cognitivos, afectivos y motores? Como personas que pretendemos

educar debemos responder a esta lacerante inquietud epistemológica. Dicho de otra manera, no cuestiono la validez de lo que se investiga sobre la escuela, sino su impertinencia por no considerar qué es aquello que nos permite aprender tan bien en contextos no escolarizados e informales y que su omisión en la escuela causa la decepción de sus actores al convencerles de que no pueden aprender. En la medida que persistamos en la mirada escolarizada nos enclaustramos en un círculo vicioso de autojustificaciones y nos cerramos ante las demandas de quienes sí desean aprender y gozar de sus aprendizajes, entre otras razones porque se llevan a cabo en contextos caóticos y radicalmente emergentes que se autoorganizan.

Yerros y entrapamientos epistemológicos

Con relación a las enseñanzas y a los aprendizajes escolares asumimos

ingenuamente que estos procesos son ordenados, lineales y secuenciales, por lo que basta seguir lo planificado, prestar atención a las instrucciones, hacer algunos ajustes, explicar con claridad para que el estudiantado aprenda. Quienes no lo logren se justificarán apelando a diversas causas, tales como falta de atención, impulsividad, flojera; algunas de las cuales se imputarán a su entorno familiar y social, llamado eufemísticamente “vulnerable”, omitiendo que ya han sido “vulnerados”. También se culpa al profesorado por su mala formación, docencia monótona y climas emocionales inadecuados, etc. Llama la atención la recurrencia del uso de lenguajes de control y represión, tales como: enfrentar, manejar, controlar, dominar que cualifican la relación entre el profesorado y el estudiantado. Estos códigos son semejantes a los usados entre militares y en la cárcel. ¡Cómo no recordar al respecto los

análisis de Foucault (2002) realizados hace casi medio siglo en 1975!

Los procesos educativos son eminentemente creativos y se autoorganizan por autosimilitud, como si fueran fractales (Lann, 2021) y se entrelazan de acuerdo con patrones sorprendentemente sencillos, lo que da pie a la emergencia de complejidades crecientes (Calvo et al., 2020) ⁽²⁾. Su equilibrio no es pasivo ni necrófilo, como afirmaba Paulo Freire, sino dinámico, homeostático y biófilo. En todo proceso educativo una perturbación insignificante puede causar que lo que uno ya había comprendido devenga en confusión profunda y perturbadora o, por el contrario, puede suscitar el chispazo de algún hallazgo serendípico que se buscaba apasionadamente desde hace tiempo. Por ejemplo, solemos contar que Newton, gracias a haber observado la

caída de una manzana, que, por supuesto, no era la primera ni la única vez que contemplaba la caída de objetos, concluyó en la formulación de la Ley de Gravitación Universal.

Los procesos escolarizados no logran discurrir porque se encuentran epistemológicamente entorpecidos por la preeminencia de la repetición de los contenidos, aunque los lineamientos oficiales señalen e insistan en que deben orientarse a la comprensión y no a la reproducción y reiteración de listados, enumeraciones y repertorios. Desde el núcleo de la cultura escolar, con sus tiempos cronológicos escasos, encierros áulicos y demandas curriculares exigentes, atender a lo imprevisto, impensado o inesperado constituye un despropósito porque es incomprensible y desquiciante ya que rompe todos los referentes de la planificación, que se ha centrado en la formalidad y no en la dinámica de quien *está*

aprendiendo y se está educando, es decir, del aprendiente que se halla inmerso en pleno proceso que fluye caóticamente causando puntos de inflexión que son alimentados por emergencias sutiles y omnipresentes en la vida de todos nosotros.

Además, estos puntos de inflexión conforman el *talón de Aquiles* que nos muestra inequívocamente que la supuesta fortaleza paradigmática de la cultura occidental, que sustenta la concepción escolarizante hegemónica en nuestras vidas, se afirma sólo en pies de barro. Solo nos basta un poco de agua, esto es, apoyarnos en la curiosidad y la propensión a aprender propia de todos ser humano para debilitarla, desmoronarla y reemplazarla por la *educación*, al quitarle a la cultura escolar todo lo que tiene de escolar. Este aspecto, tan minúsculo que hasta podemos considerar irrelevante, fútil o trivial, alberga las semillas educativas que esperan florecer y

fructificar creando ecosistemas que les sustentarán para potenciarse sin límites. Esto nos entusiasma porque nos muestran irrefutablemente que *desescolarizar a la escuela*, no solo es posible, sino que *altamente probable* de realizarse para la satisfacción de sus actores y de la sociedad toda.

Además, los procesos educativos son de bajísimo costo comparado con lo que cuesta mantener las infraestructuras escolares y mejorar el sueldo del profesorado y otros insumos asociados. Para que los/as niños/as se eduquen es condición necesaria, aunque no suficiente, alimentar su curiosidad para que ella guíe caóticamente la indagación lúdica que favorecerá la *creación de relaciones* entre lo que se va encontrando e interpretando al mismo tiempo. Lo que siempre debemos evitar es juzgarlas como verdaderas o falsas, correctas o incorrectas, pues no son nada más que

simples conjeturas sobre cómo puede ser esa relación entre un estímulo y otros, un fenómeno y otros o un proceso con otro. Nada más. Con base en esto he definido a la *educación* como un *proceso de creación de relaciones posibles*. Ahora bien, una vez que creamos una relación, aunque sea contingente y eventual, podemos avanzar averiguando si existen antecedentes que nos pueden llevar a considerar que aquello tiene alguna chance de ocurrir, es decir, si es plausible que acontezca si se cumplen ciertas condiciones. Todo es condicionado y relativo, por lo que el dogmatismo no tiene cabida.

“¿Qué pasaría sí ...?” se convierte en la pregunta prodigiosa que fomenta y aviva a los procesos educativos al estimular el descubrimiento de otras posibilidades que también están condicionadas a otras variables. Se trata de un momento profundamente lúdico

porque toda respuesta siempre será provisoria porque nos mostrará que todo “depende de ...”. Estas características de los procesos educativos son los que confunden y aterran a los defensores de la escuela porque asocian el *caos educativo* con indisciplina, desorden, desbarajuste, desconcierto, disturbio, etc. Lo más preocupante es que no desean investigar por qué el caos es fuente de creación en todos los planos del existir y que, además, el caos requiere del orden para fluir de uno al otro, sin permanecer largo tiempo en alguno de ellos.

En ese momento se produce un cambio cualitativo y trascendente, ya que el proceso avanza hacia la creación de una *relación probable* que anuncia que aquello podría acontecer si se cumplen ciertas condiciones, exigencias o requerimientos. Al encontrarnos en este *punto de inflexión* podemos ponderar si la

relación es verdadera o qué es lo que le falta para serlo o si es falsa. Al trabajar en ello podremos considerar si existe alguna factibilidad para producir algo a partir de ello. En ese caso, podemos afirmar que se trata de una *relación practicable, realizable o ejecutable*, que puede ser una creación tecnológica, por ejemplo.

La naturaleza incierta de estos procesos obliga a improvisar. Si se acierta o yerra es irrelevante porque los/as educandos/as *están aprendiendo*. Lo que importa es que mejoren el modo cómo indagan, examinan y entrelazan antecedentes para que cada día vayan precisando sus estimaciones con mayor seguridad. No hay que desesperar ante la probabilidad de que aquello no acontezca, pues si se deja fluir la natural propensión a aprender y se les permite seguir su propio estilo y respeta su ritmo, cada estudiante aprenderá bien y minimizará los errores

porque cada vez buscarán ser más precisos y exactos y lo harán autoorganizándose lúdicamente, tal como lo hacen los(as) párvulos(as) cuando se respeta su afán y vehemencia lúdica. En resumen, la *escolarización* es un *proceso de repetición de relaciones preestablecidas*; en cambio, la *educación* es un *proceso de creación de relaciones* que van de lo *posible* a lo *probable* y a lo *practicable*.

Conclusiones

Para formar a maestros y maestras para que sean capaces de crear durante el ejercicio de su docencia y no se conviertan en meros/as repetidores de contenidos es impostergable avanzar hacia la desescolarización de las enseñanzas y de los aprendizajes y recuperar su riqueza educativa. Es imperativo evitar liarnos en complicaciones administrativas pseudo educativas porque estas tienden a su mayor imperfección

y porque dificultan que la propensión a aprender, connatural a todo ser humano, fluya creando relaciones que será sometidas a escrutinio para corregir errores, pero tomando consciencia de qué es lo que ha causado el yerro, por qué ha sucedido y cuáles habrían sido sus consecuencias si aquello se implementa. Los procesos educativos se apoyan en y se nutren de la curiosidad que despierta el asombro ante lo que no se sabe o no se comprende. La pregunta lleva a la observación, sondeo, suposiciones, experimentaciones y conclusiones provisorias que se someten a prueba y el proceso se reinicia sin término educativo. Estos procesos se autoorganizan y autorregulan garantizando el mejor aprendizaje posible que, quien educa, debe llevar a mayores niveles de complejidad y no de complicación.

Notas de página:

- (1) *Si bien mis comentarios dan cuenta de los efectos de la escolarización en millones de escolares en todo el mundo, reconozco que hay experiencias valiosas, pero que son solo excepciones; sin embargo, nos animan porque nos muestran que otra educación, no solo es posible, sino que es altamente probable, si es que estamos dispuestos a soltar las amarras que no impiden ser educadores/as* (Greenberg, 2020; Holt, 2002).
- (2) *Durante seis años hemos investigado los procesos educativos y escolares y hemos podido comprobar que los procesos educativos tienden a autoorganizarse por autosimilitud, tal como un fractal, mientras que con los escolares aquello no puede suceder porque se quedan enmarañados en repetir y no en crear. Investigamos gracias a los proyectos de investigación FONDECYT 1110577 (2011-2014). "Asombros educativos informales y propensión a aprender" y DIULS PR16221 "Propensión a aprender y desarrollo de las funciones cognitivas".*

Referencias

- Ansede, M. (2024, 29 mayo). Mensajes internos revelan que el nuevo rector de Salamanca organizó un cartel de citas a sí mismo El catedrático Juan Manuel Corchado exigió durante años a sus trabajadores que le citasen hasta 20 veces en cada estudio. Diario el País. Disponible en: <https://elpais.com/ciencia/2024-05-30/mensajes-internos-revelan-que-el-nuevo-rector-de-salamanca-organizo-un-cartel-de-citas-a-si-mismo.html>
- Blum, S. D. (2016). "I Love Learning; I Hate School": An Anthropology of College (English Edition) [Kindle iOS version].
- Blum, S. D. (2024). Schoolishness: Alienated Education and the Quest for Authentic, Joyful Learning (English Edition) [Kindle iOS version]
- Calvo, C. (2016). "Educación y naturaleza: el fluir de los procesos" (pp. 113-124). En Calvo, C. (6ª ed.). Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación. La Serena: Universidad de La Serena.
- Calvo, C. (2020). Conjetura desafiante: iFreire como mi alumno! Voces de la educación, número especial, 141-160. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7601828>
- Calvo, C. (2023). "Tránsito desde la ceguera epistemológica hacia la autoorganización de la esperanza" (pp. 52-74). En Calvo, C. y C.

- Dorador. La propuesta de la esperanza: una Constitución para un nuevo Chile. La Serena: Editorial Nueva Mirada.
- Fanon, F. (1983). Los condenados de la tierra. México: Fondo de Cultura Económica.
- Ferguson, G. (2019). The Eight Master Lessons of Nature: What Nature Teaches Us About Living Well in the World (English Edition) [Kindle iOS version]
- Ferguson, M. 1998. La conspiración de Acuario: "La transformación: cerebros en cabio, mentes en cambio". Barcelona: Editorial Kairós.
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina.
- Frank, A., Gleiser, M., & Thompson, E. (2024). The Blind Spot: Why Science Cannot Ignore Human Experience (English Edition) [Kindle iOS version].
- Freire, P. (1993). Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gallardo Cerón, B. N., & Duque-Castaño, D. S. . (2022). Semilleros de investigación como espacio de reconocimiento de personas con altas capacidades. Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud, 20(2), 1–22. Disponible en: <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.20.1.4962>
- Gallardo, B. (2012). Más allá de los sentidos. "Una experiencia de la condición de lectura directa a las páginas de la naturaleza". Carta personal, 26de abril de 2012; La Serena, Chile.
- Gladwell, M. (2006). Inteligencia intuitiva. ¿Por qué sabemos la verdad en dos segundos? Madrid: Editorial Taurus.
- González García, J. y Illescas Pompilia, J. (2002). Acerca de la educación en el mundo originario preinca en el territorio donde se formaría el tahuantinsuyo y el qollasuyo. Cochabamba: CEDIB (Centro de Documentación e Información).
- Greenberg, D. (2020). A Place to Grow: The Culture of Sudbury Valley School (English Edition) [Kindle iOS version].
- Holt, Maurice. 2002. It's Time to Start the Slow School Movement. Phi Delta Kappan, December, vol. 84 nº 4: 264-271
- Kannan, P. (2024). "How Much Research Is Being Written by Large Language Models? Stanford University, Human-Centered Artificial Intelligence, HAI, May 13, 2024. Disponible en: <https://acortar.link/FFzLsa>
- Kovach, M. (2021). Indigenous Methodologies: Characteristics, Conversations, and Contexts, Second Edition (English Edition) [Kindle iOS version].
- Lann, K. (2021). Chaos Theory and Fractals: The Biggest Ideas In Science (English Edition) [Kindle iOS version]

- Moreno A. y S. López de Maturana (ed.) (2020). Jóvenes en los márgenes de las instituciones escolares. Trayectorias vitales y experiencias pedagógicas. La Serena: Editorial de la Universidad de La Serena.
- Nagel, Greta. 1998, *The Tao of Teaching*. New York: Firts Plume Printing
- Osho. (1999). *El libro del niño*. Barcelona: Editorial Debate.
- Pennac, D. (2012). *Mal de escuela* [Kindle iOS version]. Retrieved from Amazon.com [APA]
- ProFuturo y OEI (2023). *El futuro de la Inteligencia Artificial en educación en América Latina*. Disponible en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/el-futuro-de-la-inteligencia-artificial-en-educacion-en-america-latina>
- Salazar, A. (1990). *No nacimos pa' semilla*. Bogotá: Centro de Investigación y educación Popular.
- UNESCO (2021) *Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379376>
- van Wyk, B. (2014). "The Khoisan Indigenous Educational System and the Construction of Modern Khoisan Identities (17-30). En Loparo, K. A., & Adeniji-Neill, D. (2014). *Indigenous Concepts of Education: Toward Elevating Humanity for All Learners (Postcolonial Studies in Education) (English Edition)* [Kindle iOS version].
- Vásquez, A. (2024). *Narcocultura* [Kindle iOS version]
- Videla, R. (ed.). 2019. *Pasos para una ecología cognitiva de la educación*. La Serena Editorial Universidad de La Serena
- Zukav, Gary. 1999. *La danza de los Maestros de Wu Li. La nueva física, sin matemáticas ni tecnicismos, para los amantes de la Filosofía y de la Sabiduría Oriental*. Madrid: GAIA Ediciones.

EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: EL ROL DEL DOCENTE DE CARA A LA INCORPORACIÓN DE LA IA EN PROCESOS DE FORMACIÓN

Dra. Yuly Esteves González

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4153-6103>

yulysteves@gmail.com / yuly.esteves@upel.edu.ve

Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Venezuela-Caracas

Resumen

En el siglo XXI, la educación está experimentando una transformación significativa impulsada por la inteligencia artificial (IA), la cual está revolucionando tanto la enseñanza como el aprendizaje. La IA mejora la personalización y la eficiencia en los procesos educativos, ofreciendo herramientas innovadoras como sistemas de tutoría personalizados, evaluaciones automatizadas y diseño de currículos adaptativos, que pueden mejorar significativamente la experiencia educativa. Sin embargo, su uso también plantea desafíos éticos y de privacidad que deben ser abordados para asegurar una

implementación justa e inclusiva. Entre estos retos se encuentran el sesgo algorítmico, la privacidad de los datos de los estudiantes y la falta de transparencia en el funcionamiento de los algoritmos [1]. Además, existe el riesgo de dependencia excesiva en la tecnología, lo cual puede afectar el desarrollo de habilidades fundamentales y las interacciones humanas [2].

En este contexto, el rol del docente está evolucionando para adaptarse a estas innovaciones tecnológicas. Los educadores deben asumir nuevos roles, como mediadores y facilitadores del aprendizaje, diseñadores de experiencias de aprendizaje,

evaluadores integrales y promotores de una cultura de ética digital. Asimismo, deben enfocarse en el desarrollo de competencias blandas como la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la empatía, que complementan el uso de la IA.

Para lograr un equilibrio entre las ventajas de la IA y el desarrollo de habilidades humanas, se proponen estrategias clave, como la integración balanceada de la tecnología, el fomento del pensamiento crítico y la interacción humana, la formación continua de los educadores, el diseño de políticas y currículos equilibrados, la implementación de evaluaciones holísticas y la promoción de la autonomía y la autorregulación en los estudiantes.

Aplicaciones de la IA en la Educación

La IA está revolucionando numerosos sectores, y la

educación no es la excepción. Sus aplicaciones en educación están transformando la forma en que los estudiantes aprenden y los educadores enseñan [3]. Desde sistemas de tutoría personalizados y asistentes virtuales hasta análisis predictivos y plataformas de aprendizaje adaptativo, la IA ofrece herramientas innovadoras que pueden mejorar significativamente la experiencia educativa. Este artículo explorará las diversas maneras en que la IA está siendo implementada en el ámbito educativo, los beneficios que ofrece y los desafíos que presenta.

A medida que avanzamos en esta era digital, comprender el impacto de la IA en la educación es crucial para aprovechar al máximo sus posibilidades y preparar a las futuras generaciones para un mundo cada vez más tecnológico. Su implementación en la educación está siendo una verdadera

revolución. Esta tecnología no solo facilita la automatización de procesos administrativos, sino que también permite un enfoque educativo más personalizado, adaptado a las necesidades individuales de cada estudiante. Veamos algunas de las aplicaciones más destacadas.

1. Tutorías Personalizadas

Los sistemas de IA pueden ofrecer tutorías personalizadas, adaptando el contenido y los horarios a las necesidades de cada estudiante. Esto no solo mejora la eficiencia del aprendizaje, sino que también libera a los docentes para que puedan concentrarse en aspectos más complejos de la enseñanza.

2. Evaluaciones Automatizadas

Mediante algoritmos avanzados, se pueden realizar evaluaciones continuas y formativas de manera automatizada. Este tipo de evaluaciones no solo proporciona

retroalimentación inmediata, sino que también puede identificar áreas de mejora en tiempo real.

3. Diseño de Currículos Adaptativos

Una de las aplicaciones más interesantes es el diseño de currículos adaptativos, que pueden ajustarse automáticamente según el progreso y las necesidades de los estudiantes. Así, cada alumno puede seguir un camino de aprendizaje único, optimizado para su desarrollo.

4. Identificación de Necesidades Educativas Utilizando grandes volúmenes de datos

La IA puede identificar patrones y tendencias que ayuden a detectar necesidades educativas específicas. Esto permite una intervención temprana y personalizada para aquellos estudiantes que lo requieran.

5. Gestión Administrativa

Finalmente, la IA también se está utilizando para la automatización de tareas administrativas, desde la inscripción de estudiantes hasta la gestión de horarios de clases y la monitorización de la asistencia. Esta automatización reduce la carga administrativa sobre el personal educativo, permitiéndoles focalizarse en tareas pedagógicas.

Desafíos Éticos y de Privacidad

El uso de la IA está generando grandes expectativas debido a su potencial para transformar la enseñanza y el aprendizaje. Sin embargo, junto con las oportunidades, surgen también una serie de desafíos que deben ser abordados para asegurar una implementación efectiva y ética. Entre estos desafíos se encuentran la privacidad y seguridad de los datos de los estudiantes, la equidad en el acceso a la

tecnología, la necesidad de formación adecuada para educadores y estudiantes, y el riesgo de dependencia excesiva en la tecnología. Comprender estos desafíos es esencial para aprovechar al máximo las ventajas de la IA mientras se minimizan sus posibles efectos negativos.

1. Sesgo Algorítmico

Uno de los principales retos éticos es el sesgo algorítmico. Los algoritmos son tan imparciales como los datos con los que se entrenan. Si estos datos contienen sesgos históricos o sociales, la IA puede perpetuar y amplificar estas injusticias en lugar de mitigarlas. Por ejemplo, un algoritmo de evaluación podría dar preferencia a ciertos tipos de respuestas o perfiles de estudiantes, lo que resultaría en evaluaciones injustas.

2. Privacidad de los Datos

La recopilación masiva de datos, necesaria para que los

algoritmos de IA funcionen eficientemente, plantea serias preocupaciones sobre la privacidad. La información personal y académica de los estudiantes debe ser protegida rigurosamente para evitar usos indebidos. Esto implica la adopción de normativas estrictas y estándares de seguridad elevados para la gestión y protección de estos datos. Transparencia en el Uso de la IA.

La falta de transparencia en el funcionamiento de los algoritmos también es un problema. Es necesario que los estudiantes y educadores comprendan cómo y por qué la IA toma ciertas decisiones. Esto no solo facilita la confianza en la tecnología, sino que también permite la identificación y corrección de posibles errores o sesgos injustos.

3. Equidad y Acceso

Otro aspecto crítico es garantizar que la implementación

de la IA en la educación no cree una brecha digital. Todos los estudiantes deben tener acceso igualitario a estas herramientas tecnológicas, independientemente de su posición socioeconómica. La equidad en el acceso a la IA es esencial para que ningún estudiante quede rezagado debido a la falta de recursos tecnológicos.

Hablemos sobre el riesgo de dependencia excesiva en la tecnología. Es considerado como uno de los desafíos más críticos asociados con la integración de la IA en la educación. A medida que las instituciones educativas adoptan herramientas y plataformas basadas en IA para mejorar la enseñanza y el aprendizaje, existe la preocupación de que tanto estudiantes como educadores puedan volverse dependientes de estas tecnologías, lo cual puede tener varias implicaciones negativas. En primer lugar, la

dependencia excesiva en la tecnología puede disminuir la capacidad de los estudiantes para desarrollar habilidades fundamentales de pensamiento crítico y resolución de problemas. Si los estudiantes confían en exceso en los sistemas de tutoría automatizados y las plataformas de aprendizaje adaptativo, pueden perder la oportunidad de enfrentar y superar desafíos académicos por sí mismos. Esta falta de autonomía en el aprendizaje puede obstaculizar su desarrollo intelectual y su capacidad para abordar problemas complejos de manera independiente.

Además, la dependencia excesiva de la tecnología puede afectar negativamente las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes. Las interacciones humanas, tanto con compañeros como con profesores, son esenciales para el desarrollo de competencias socioemocionales, como la

empatía, la comunicación efectiva y la colaboración. Si la tecnología reemplaza en gran medida estas interacciones, los estudiantes pueden perder valiosas oportunidades para desarrollar estas habilidades cruciales.

Para los educadores, la dependencia excesiva en la tecnología también plantea riesgos. Los profesores pueden llegar a confiar demasiado en las herramientas de IA para evaluar el rendimiento de los estudiantes y personalizar la instrucción, lo que podría reducir su capacidad para tomar decisiones pedagógicas informadas basadas en su experiencia y juicio profesional. Además, la tecnología no siempre puede captar matices importantes del aprendizaje y el comportamiento de los estudiantes que un educador humano sí puede percibir.

Para mitigar estos riesgos, es fundamental adoptar un

enfoque equilibrado en la integración de la IA en la educación. Las instituciones deben asegurarse de que la tecnología se utilice como una herramienta complementaria, y no como un reemplazo de las prácticas educativas tradicionales. Es esencial proporcionar formación continua a los educadores para que puedan utilizar la tecnología de manera efectiva y mantener una interacción significativa con los estudiantes. Asimismo, es importante fomentar un entorno de aprendizaje que valore tanto las habilidades tecnológicas como las habilidades humanas, promoviendo un desarrollo integral de los estudiantes. En los siguientes párrafos, desarrollaremos con más detalle esta idea.

El Rol del Docente en la Era de la IA

En la era digital, el papel del docente ha evolucionado significativamente, adaptándose

a los rápidos avances tecnológicos y a las nuevas demandas educativas. Los docentes ya no son solo transmisores de conocimiento, sino facilitadores del aprendizaje, guías en el uso de herramientas digitales y mentores en el desarrollo de competencias blandas esenciales para el siglo XXI. En este contexto, los educadores deben combinar habilidades pedagógicas tradicionales con la capacidad de integrar tecnologías emergentes, promoviendo un ambiente de aprendizaje dinámico, inclusivo y adaptable. Este enfoque no solo prepara a los estudiantes para enfrentar desafíos tecnológicos, sino que también fortalece su capacidad de pensamiento crítico, colaboración y creatividad en un mundo cada vez más digitalizado. A continuación, se destacan algunas de las maneras en que el rol del docente está cambiando en la era de la IA:

Mediador y facilitador



Con la IA tomando a cargo tareas más rutinarias y administrativas, los docentes tienen la oportunidad de convertirse en mediadores y facilitadores del aprendizaje. Su función se centra más en guiar, motivar y apoyar a los estudiantes en su proceso educativo, en lugar de simplemente transmitir información.

Diseñador de experiencias de aprendizaje

El docente ahora debe asumir el rol de diseñador de experiencias de aprendizaje que integren adecuadamente las herramientas de IA. Esto implica planificar y estructurar actividades que no solo hagan uso de la tecnología, sino que también fomenten el pensamiento crítico, la creatividad y la colaboración entre los estudiantes. Evaluador integral

Aunque la IA puede proporcionar evaluaciones

automatizadas, la interpretación y el contexto de estos resultados dependen en gran medida del juicio humano. Los docentes siguen siendo fundamentales para realizar evaluaciones integrales que consideren tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos del rendimiento estudiantil.

Impulsor de programas de actualización y formación continua

La rápida evolución tecnológica requiere que los docentes se mantengan en constante actualización y formación. Conocer y comprender las últimas herramientas de IA, así como sus aplicaciones pedagógicas, es esencial para sacar el máximo provecho de estas tecnologías y mejorar la calidad de la enseñanza.

Promotor de la ética digital

Dada la relevancia de los desafíos éticos y de privacidad que acompañan a la IA, los

docentes también deben actuar como promotores de una cultura de ética digital. Esto implica enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la privacidad, la responsabilidad en el uso de datos y los posibles sesgos tecnológicos.

Formador de competencias blandas

En este nuevo contexto, las competencias blandas adquieren una relevancia especial. Las habilidades como la empatía, la comunicación efectiva, el trabajo en equipo y la adaptabilidad son fundamentales para que los docentes puedan interactuar y conectar de manera significativa con sus estudiantes. Estas competencias facilitan un ambiente de aprendizaje positivo y resiliente, potenciado por las herramientas de IA.

En este sentido, partimos de la base que la IA puede apoyar en el desarrollo de estas competencias, pero no puede

reemplazar la interacción humana necesaria para cultivarlas, por lo que el accionar docente, especialmente, en esta época, debe procurar:

La comunicación efectiva a través de actividades que requieran la comunicación verbal y escrita entre los estudiantes, promoviendo debates, presentaciones y trabajos en grupo.

Al promover actividades que requieran comunicación verbal y escrita, como debates, presentaciones y trabajos en grupo, se fomenta el desarrollo de habilidades interpersonales y de expresión. Esto contrarresta la dependencia de la IA para la comunicación y ayuda a los estudiantes a desarrollar competencias esenciales para la vida real, como el pensamiento crítico y la capacidad de argumentación.

El trabajo en equipo,

diseñando tareas que requieran la colaboración y el acuerdo entre pares, permitiendo a los estudiantes aprender a trabajar juntos y resolver conflictos.

Diseñar tareas que requieran colaboración y acuerdo entre pares fortalece las habilidades sociales y de cooperación. Los estudiantes aprenden a trabajar juntos, resolver conflictos y tomar decisiones colectivas, habilidades que son fundamentales en cualquier entorno profesional y que no pueden ser plenamente desarrolladas a través de la IA.

1. La empatía y comprensión, a través de la interacción diaria, los docentes pueden modelar y enseñar empatía, ayudando a los estudiantes a entender y respetar las perspectivas de los demás.

La interacción diaria con docentes y compañeros permite modelar y enseñar empatía. Los estudiantes aprenden a entender y respetar

las perspectivas de los demás, lo cual es crucial para el desarrollo de una inteligencia emocional saludable. La IA, aunque puede simular respuestas empáticas, no puede reemplazar la autenticidad y profundidad de las interacciones humanas.

2. La adaptabilidad, a través de entornos de aprendizaje flexibles, donde los estudiantes puedan adaptarse a nuevas situaciones y desafíos, fomentando la resiliencia.

La capacidad de adaptarse es esencial en un mundo en constante cambio y es una habilidad que se desarrolla mejor a través de experiencias reales y no solo mediante la interacción con sistemas de IA.

Estas acciones promueven habilidades humanas esenciales que la IA no puede replicar completamente y aseguran que

los estudiantes desarrollen un conjunto equilibrado de competencias que les permita enfrentar los desafíos del futuro de manera efectiva y humana. Para lograrlo, se requiere entonces repensar el rol del docente en la educación del siglo XXI.

Conclusión

El rol del docente en la era de la IA es más crucial que nunca. Aunque la IA ofrece herramientas poderosas para mejorar la educación, los docentes deben asegurarse de que estas tecnologías se utilicen para complementar y no reemplazar la interacción humana y el desarrollo de competencias blandas. Al hacerlo, pueden preparar a los estudiantes para un futuro en el que la tecnología y las habilidades humanas coexistan y se complementen mutuamente.

Lejos de ser reemplazados por máquinas, los educadores se

encuentran en una posición única para integrar la IA en sus metodologías pedagógicas, potenciando el aprendizaje personalizado y eficiente. Sin embargo, su papel va más allá de la simple adopción tecnológica; *la mano del maestro* es fundamental para fomentar habilidades humanas esenciales. En este contexto, los educadores deben equilibrar el uso de la IA con la creación de entornos de aprendizaje que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes, preparando a las futuras generaciones para un mundo en constante evolución. Para ello, deben concebirse como:

1. Facilitadores del aprendizaje, guiando a los estudiantes en el uso de herramientas de IA y asegurándose de que estas se utilicen de manera ética y efectiva.
2. Mentores y modelos a seguir, más allá de impartir conocimientos, los docentes

deben mostrar cómo aplicar las competencias blandas y las tecnológicas en situaciones reales.

3. Interlocutores críticos, para la formación de estudiantes que cuestionen y fijen posición sobre la información proporcionada por la IA, evaluando su veracidad y relevancia.
4. Integradores de tecnologías, encontrando un equilibrio entre el uso de la tecnología y las metodologías tradicionales de enseñanza, asegurando que la tecnología enriquezca, y no reemplace, la experiencia educativa.

Además, es esencial que aborden los desafíos éticos y de privacidad que surgen con la incorporación de las herramientas tecnológicas en general, y la IA en particular. Desde esta perspectiva ética y pedagógica, el desafío es entonces evitar la dependencia excesiva en la

tecnología en el ámbito educativo, lo que requiere un enfoque equilibrado y consciente que combine las ventajas de estas herramientas con las prácticas pedagógicas tradicionales y el desarrollo de habilidades humanas. A continuación, se presentan algunas estrategias clave para lograr este equilibrio:

1. Integración Equilibrada de Tecnología:

- Uso Complementario: La tecnología debe ser utilizada como una herramienta que complementa, y no reemplaza, la enseñanza tradicional. Los educadores deben asegurarse de que las herramientas tecnológicas se integren de manera que mejoren la experiencia de aprendizaje sin sustituir la interacción humana.
- Diversificación de Métodos: Incorporar una variedad de métodos de enseñanza, incluyendo actividades

prácticas, discusiones en grupo y proyectos colaborativos, para asegurar que los estudiantes desarrollen una amplia gama de habilidades.

2. Desarrollo de Habilidades Críticas y Socioemocionales:

- Fomento del Pensamiento Crítico: Promover actividades que desafíen a los estudiantes a pensar críticamente y resolver problemas de manera independiente, sin depender exclusivamente de la tecnología.
- Interacción Humana: Asegurar que las interacciones cara a cara entre estudiantes y profesores sigan siendo una parte central del proceso educativo. Estas interacciones son cruciales para el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la

empatía y la comunicación efectiva.

3. Formación y Desarrollo Profesional para Educadores:

- Capacitación Continua: Proporcionar formación continua a los educadores para que puedan utilizar las herramientas tecnológicas de manera efectiva y equilibrada. Esto incluye enseñarles cómo integrar la tecnología en sus metodologías pedagógicas sin depender exclusivamente de ella.
- Competencias Digitales: Fomentar que los educadores desarrollen competencias digitales que les permitan evaluar críticamente el uso de la tecnología y adaptarla a las necesidades específicas de sus estudiantes.

4. Diseño de Políticas Educativas y Curriculares:

- Políticas Claras: Desarrollar



políticas claras que guíen el uso de la tecnología en el aula, asegurando que se utilice de manera ética y equilibrada.

- Currículos Balanceados: Diseñar currículos que incluyan tanto el uso de herramientas tecnológicas como actividades que promuevan el aprendizaje activo y la interacción humana.

5. Evaluación y Retroalimentación:

- Evaluaciones Holísticas: Implementar sistemas de evaluación que consideren no solo el rendimiento académico medido por la tecnología, sino también el desarrollo de habilidades críticas y socioemocionales.
- Retroalimentación Continua: Crear mecanismos para recibir retroalimentación continua de estudiantes y educadores sobre el uso de la tecnología, permitiendo

ajustes y mejoras constantes.

- Promoción de la Autonomía y la Autorregulación: Autonomía en el Aprendizaje: Fomentar que los estudiantes tomen un papel activo y autónomo en su proceso de aprendizaje, utilizando la tecnología como una herramienta de apoyo y no como una muleta.
- Habilidades de Autorregulación: Enseñar a los estudiantes habilidades de autorregulación para que puedan gestionar su tiempo y recursos tecnológicos de manera efectiva y equilibrada.

Por lo anterior, queda claro que son requeridos los planes de formación continua y cursos de actualización en el área de tecnología, considerando especialmente aquellas emergentes, para que los docentes se mantengan a la vanguardia y puedan aportar,

desde sus competencias facultativas, las estrategias adecuadas para el uso ético de las TIC por parte de los estudiantes, quienes, al fin y al cabo, serán los ciudadanos consumidores e impulsores del avance tecnológico de la sociedad.

Referencias

- Becker, S. A., Cummins, M., Davis, A., Freeman, A., Giesinger, C. H., & Ananthanarayanan, V. (2017). NMC Horizon Report: 2017 Higher Education Edition. The New Media Consortium.
- International Society for Technology in Education (ISTE). (2023). Transforming Education with Artificial Intelligence. Recuperado de [<https://iste.org/>]
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2021). Inteligencia artificial en la educación: Desafíos éticos y de privacidad. París, Francia: UNESCO.

FORMADOR DE FORMADORES: UNA MIRADA DESDE LA SUBJETIVIDAD

Alejandro Mauricio Dávila Rubio

Universidad Libre

alejandromdavilar@unilibre.edu.co

Resumen

La presente investigación explora cómo los formadores de profesores de inglés (ELTEs) se constituyen como sujetos, considerando las influencias de diversos contextos culturales, geopolíticos, sociales, económicos e históricos. Mediante una metodología cualitativa y un diseño de investigación narrativa, se analizan las experiencias de tres formadores de profesores para comprender los procesos de constitución del sujeto y los significados que atribuyen a su profesión. Las entrevistas transcritas fueron sometidas a un análisis detallado que incluyó el análisis temático y la técnica de glosas para identificar conceptos y categorías clave.

El estudio reveló la lucha significativa de los formadores de profesores por equilibrar las responsabilidades profesionales y personales, un desafío especialmente pronunciado para las mujeres en este campo, quienes enfrentan presiones sociales adicionales y expectativas de género. Además, se destacó la necesidad de un enfoque holístico en la formación de profesores, que incluya habilidades pedagógicas, sociales y administrativas, así como el apoyo y la mentoría.

Desarrollo de la conferencia

La forma en que los sujetos se constituyen está caracterizada o influenciada por las diferentes posturas y momentos de la vida que los individuos experimentan a

lo largo de sus vidas. Esta es un área de investigación tanto interesante como compleja donde el investigador necesita asumir posiciones epistemológicas, ontológicas y éticas. Por lo tanto, estudiar la constitución del sujeto en los formadores de profesores también implica un estudio de las diferentes formas en que el sujeto ha sido entendido en diferentes momentos culturales, geopolíticos, sociales, económicos e históricos. Teniendo en cuenta que esta investigación sobre la subjetividad de los formadores de profesores presta atención a los formadores de profesores en diferentes programas de licenciatura, la presente investigación se centrará en la manera en que los formadores de profesores son interpelados por una variedad de formaciones discursivas, mientras se observa de cerca la construcción de significado que estos sujetos dan a esas interpelaciones externas.

La categoría de sujeto se utiliza para analizar no solo esas prácticas de sujeción y control junto con prácticas de autogobierno para entender la constitución del sujeto en los formadores de profesores (Foucault, 1982). La categoría de sujeto también se utiliza desde una perspectiva narrativa (Ricoeur, 2003) para desentrañar cómo los formadores de profesores dan significado a esas formaciones discursivas del ámbito externo y público. Los intersticios entre estas dos perspectivas se ven en esta investigación como complementarios en el sentido que cada interpelación con la que cualquier persona tiene contacto proviene principalmente de fuentes externas, pero es dentro del sujeto, es decir, del formador de profesores, donde estas construcciones externas toman forma y se entienden. Así, en esta investigación, el formador de profesores se entiende como un sujeto que está constituido tanto

por fuerzas externas como por la ensambladura interna de estas fuerzas externas y posiciones de sujeto previamente constituidas.

Si bien examinar diferentes discursos que hablan y traen diferentes subjetividades sobre los formadores de profesores puede convertirse en una herramienta adecuada para entender y desentrañar el devenir de los formadores de formadores, considero que el uso de las narrativas de los protagonistas también proporciona otra perspectiva para ampliar nuestra comprensión de las diferentes luchas experimentadas por los formadores de profesores en un aspecto más personal. Es en la forma en que los formadores de profesores de inglés narran sus experiencias de vida que se puede captar cómo dan sentido a la manera en que se han convertido en los formadores de profesores que son en este momento de sus vidas profesionales. Por lo tanto, el uso de narrativas en la constitución

del sujeto trae consigo dos implicaciones que considero posibles contribuciones de la presente investigación. Por un lado, la constitución del sujeto ha sido explorada utilizando la caja de herramientas de Foucault sobre arqueología (Martínez-Boom, Saldarriaga; Zuluaga; y Méndez, 2018) en la cual el sujeto se ve como una cuestión de la relación histórica entre sujeto y forma (Castro, 2005), es decir, una historia del sujeto. Un sujeto situado en un contexto social, político, económico y epistemológico específico que ejerce influencia en la forma en que él/ella se constituye. Del mismo modo, al hacer uso de narrativas, se puede explorar otro aspecto de la constitución del sujeto que se conecta con la forma en que los formadores de profesores ven y piensan sobre sí mismos, complementando y eventualmente contradiciendo lo que otros discursos pueden decir sobre ellos. Por otro lado, las tensiones entre esas

interpelaciones externas que a veces constriñen, que a veces imponen formas de ser y las prácticas de afirmación presentes en las narrativas de los sujetos proporcionan un territorio interesante e inexplorado para la investigación sobre la educación de profesores en nuestro contexto local.

En Colombia existen leyes estrictas para regular el trabajo de los formadores de profesores, como la Ley 30 de 1992 y el Decreto 1279 de 2002, donde se establecen diferentes disposiciones prescriptivas que los formadores de profesores deben seguir tanto en universidades públicas como privadas. Siguiendo este aspecto legal, un formador de profesores debe contar tanto con un diploma de pregrado como de posgrado, siendo siempre preferido el diploma de doctorado. Esto se acompaña de varios años de experiencia profesional en una posición de tiempo completo.

Además, se requieren producciones académicas y de investigación para acceder a los diferentes niveles del escalafón docente. Esto adquiere validez cuando observamos cómo diferentes universidades organizan sus convocatorias para posiciones docentes, donde estos aspectos previos son los requisitos mínimos para los formadores de profesores. Un ejemplo específico de esta situación se evidencia en los formadores de profesores de inglés, quienes deben aprobar un examen de competencia lingüística internacional y estandarizado como requisito para participar en estas convocatorias. Estos requisitos contrastan con la situación de que no existe un diploma académico específico que acredite a un licenciado como formador de formadores, al menos no en nuestro país.

De esta manera, la categoría de subjetividad en el campo de la enseñanza ha estado evolucionando en la última década en nuestro contexto local, revelando una miríada de perspectivas sobre las prácticas docentes actuales de los profesores. Por lo tanto, explorar las narrativas contadas por los profesores se ha convertido en una herramienta relevante para navegar por las múltiples experiencias, significados e identidades construidas por los profesores en la actualidad. Sin embargo, las subjetividades y experiencias de los formadores de profesores en los programas de licenciatura siguen siendo un territorio inexplorado.

Complementariamente, la presente investigación se situó dentro de una perspectiva constructivista, teniendo en cuenta que los individuos buscan comprender el mundo en el que residen y laboran, construyendo significados subjetivos de sus

experiencias dirigidos hacia objetos o fenómenos específicos. Estos significados son inherentemente diversos y multifacéticos, lo que lleva a los investigadores a buscar la complejidad de los puntos de vista en lugar de limitarlos a un número reducido de categorías o conceptos (Creswell y Creswell, 2023). Además, esta perspectiva guía a los investigadores a examinar las interacciones entre los individuos y los contextos específicos en los que viven y trabajan, obteniendo así información sobre sus entornos históricos y culturales mientras intentan interpretar y dar sentido al significado que los individuos atribuyen a su mundo.

En cuanto al enfoque de investigación, este trabajo siguió un enfoque de investigación cualitativa que abarca una variedad de prácticas interpretativas y materiales que hacen visible el mundo, transformándolo en una serie de

representaciones. Estas representaciones se manifiestan a través de diversos medios, incluidos notas de campo, entrevistas, conversaciones, fotografías, grabaciones y memorandos personales. Este enfoque metodológico encarna una perspectiva interpretativa y naturalista, en la que los investigadores se esfuerzan por comprender los fenómenos dentro de sus contextos inherentes, interpretándolos a través de los significados atribuidos por los individuos (Denzin & Lincoln, 2018, p. 10).

En consecuencia, la presente investigación tuvo como objetivo explorar las experiencias narradas de tres formadores de profesores de inglés y comprender sus procesos de constitución del sujeto y los diferentes significados que dieron al ejercicio de su profesión. Por lo tanto, se siguieron las ideas de Erickson (2018 citado en Denzin

and Lincoln) sobre la indagación cualitativa:

"... busca descubrir y describir narrativamente lo que hacen personas particulares en sus vidas cotidianas y qué significan sus acciones para ellos. Identifica tipos de cosas relevantes para el significado en el mundo: tipos de personas, tipos de acciones, tipos de creencias e intereses, centrándose en las diferencias en las formas de las cosas que hacen una diferencia para el significado."

Para el diseño de investigación, esta investigación adoptó un diseño de investigación narrativa. Siguiendo a Mertova y Webster (2020), se usaron narrativas para explorar la naturaleza centrada en el ser humano de las experiencias, alentando a los investigadores a permitir que los eventos reflexivos de los participantes surjan de sus historias. "La

indagación narrativa se sitúa en las historias humanas de experiencias", es decir, la indagación narrativa tiene como objetivo explorar cómo los individuos viven el mundo y narran esas experiencias. Por lo tanto, las narrativas nos ayudan a entender las complejidades y matices de la experiencia humana. Este es el caso de la presente investigación, donde se buscó identificar los elementos de la constitución del sujeto presentes en los formadores de profesores.

Según Mertova y Webster (2020), "las personas dan sentido a sus vidas de acuerdo con las narrativas disponibles para ellas". Las historias que las personas cuentan a los demás siempre se construyen en torno a la amplia gama de experiencias que atraviesan cada día, lo que implica comprender la noción temporal dentro de la categoría de experiencia. Carr (1986, citado en Mertova and Webster, 2019)

señaló que "el concepto de narrativa es nuestra forma de experimentar, actuar y vivir, tanto como individuos como comunidades". En consecuencia, explorar las narrativas de los formadores de profesores de inglés abrió la puerta a identificar, sentirse identificado y reconocer las diferentes experiencias profesionales, personales, académicas y políticas que los formadores de profesores enfrentan en su proceso de convertirse en formadores de profesores de inglés.

El proceso de análisis de datos siguió una serie de pasos adoptados para el examen cualitativo de las transcripciones de tres formadores de profesores de inglés. La fase inicial, llamada "Entrevistas", fue facilitada por reuniones virtuales sincrónicas que se prepararon de antemano con la revisión de preguntas y herramientas tecnológicas a utilizar. Posteriormente, se llevó a cabo la transcripción de las

entrevistas con la ayuda de herramientas de IA, transcribiendo los diálogos que oscilaban entre 5,600 y 10,000 palabras y una duración de entre 45 a 75 minutos.

La siguiente fase fue el "Análisis", donde las transcripciones fueron sometidas a una lectura detallada acompañada por un esquema de codificación por colores, una estrategia que motivó la implementación de la técnica de glosas para el análisis de contenido con el objetivo de desvelar conceptos y categorías clave. La fase de "identificación de temas" refinó aún más el análisis mediante la organización sistemática de los segmentos de transcripción de acuerdo con los temas que surgieron y, por lo tanto, estableciendo un enfoque estructurado para la identificación de temas.

La fase final se dividió en tres capas: primero, el ajuste de

las transcripciones, que involucró la alineación de temas con sus argumentos y secciones de apoyo; segundo, la delimitación de los elementos sobresalientes incrustados en las narrativas; y tercero, una exploración de las luchas emergentes en la constitución de los formadores de profesores de inglés. Esta estructura analítica en capas fomentó una comprensión de las dinámicas intrincadas que caracterizan la constitución del sujeto de los formadores de profesores que participaron en esta investigación.

Conclusiones

Las narrativas de formadores de formadores participantes destacaron colectivamente la significativa lucha por equilibrar las responsabilidades profesionales con la vida personal. Este desafío es especialmente pronunciado para las formadoras de profesores, que a menudo enfrentan presiones sociales

adicionales y expectativas específicas de género. La experiencia de una de ellas al gestionar la maternidad y las aspiraciones profesionales ejemplifica el complicado acto de equilibrio requerido para tener éxito en ambos ámbitos.

Finalmente, se identificó en las tres narrativas la importancia de adoptar un enfoque holístico en la formación de profesores. El

énfasis que uno de los formadores resalto se identificó en la necesidad de desarrollar conjuntos de habilidades integrales que abarquen dimensiones pedagógicas, sociales y administrativas. Esto se complementó con el llamado a la mentoría y el apoyo, reflejando la necesidad de preparar a los formadores de profesores para las complejas realidades de la profesión docente.

Referencias

- Castro, Edgardo (2005). El vocabulario de Michel Foucault. Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. PROMETEO LIBROS.
- Creswell, John (2003). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions. Sage Publications. London, UK.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). Research design (5th ed.). SAGE Publications.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). The Sage handbook of qualitative research.
- Foucault, Michael. 1980. Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977. New York: Vintage.
- Foucault, Michael (1982). The subject and power. Critical Inquiry, 8(4), 777-795. Retrieved from: <http://www.jstor.org/stable/1343197>
- Foucault, M. (2002). Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión. Buenos Aires: Siglo XXI
- Martínez, Boom, A; Saldarriaga, O; Quiceno, H; Zuluaga, O et.al (2005) Foucault, la Pedagogía y la Educacion. Pensar de otro modo. Editorial Magisterio.
- Méndez Rivera, Pilar (2012) Discurso: Espacio para la constitución del sujeto. Colombian Applied Linguistics Journal, vol. 14, núm. 1, enero-junio, 2012, pp. 180-193

- Méndez Rivera, Pilar (2017) Sujeto maestro en Colombia, luchas y resistencias. Ediciones USTA. Universidad Santo Tomas. Bogotá, Colombia
- Mertova, P., & Webster, L. (2020). Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice (2nd ed.). Routledge.
- Ricoeur, Paul (1980). Narrative Time. Critical Inquiry. Vol. 7 No. 1. Pages 169-180
- Ricoeur, Paul (1991). On Paul Ricoeur. Narrative and Interpretation. Routledge. London, UK.
- Ricoeur, P. (2003). El Conflicto de las Interpretaciones. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Revista Cuicuilco. Número 52, septiembre-diciembre.
- Usma, Jaime. Globalization and Language and Education Reform in Colombia: A Critical Outlook. Íkala, revista de lenguaje y cultura, vol. 14, núm. 22, mayo-agosto, 2009, pp. 19-42
- Ministerio de Educacion Nacional - MEN- (2014). "La calidad en la educación depende directamente de la calidad de los profesores, los educadores y los currículos", Clare Kosnik. bogota: Ministerio de Educación Nacional -MEN-.
- Ministerio de Educación Nacional - MEN- (2017) legal ruling 18583 of 2017

NEURO-DIDÁCTICA, UNA ESTRATEGIA INNOVADORA PARA ENRIQUECER LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE

Espinosa Ordoñez, Kelly J.

<https://orcid.org/0009-0000-6100-5655>

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=9yqie3UAAAAJ>

Universidad Santo Tomas

kellyespinosa@usantotomas.edu.co

Resumen

En este estudio, llevado a cabo en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación en Cali, investigué el impacto de la Neurodidáctica en los grados de Prejardín, Jardín y Transición. Contextualizado en la necesidad de mejorar las prácticas educativas en la educación preescolar, propuse evaluar la efectividad de las metodologías tradicionales frente a las estrategias neuro didácticas en términos de retención de información, comprensión profunda y motivación estudiantil. Mi objetivo incluyó sistematizar experiencias educativas mediante fichas de observación y entrevistas semiestructuradas para capturar las dinámicas en el aula y las

percepciones de los maestros. Los resultados destacaron que la implementación de la Neurodidáctica promueve un aprendizaje más efectivo y significativo, proporcionando evidencia empírica de su impacto positivo en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La comparación entre métodos tradicionales y neuro didácticos reveló beneficios claros en cuanto a la adaptación y personalización del aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes. Concluyo que la integración de principios neurocientíficos en la práctica educativa no solo mejora la calidad de la enseñanza preescolar, sino que también

sugiere recomendaciones para futuras políticas educativas y desarrollo profesional docente en contextos similares.

Palabras Clave: Neurodidáctica, educación, procesos cognitivos, métodos de enseñanza, neurociencia.

Introducción

En el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación en Cali, los grados de Prejardín, Jardín y Transición destacan la necesidad de adoptar metodologías innovadoras para mejorar la calidad de la enseñanza y apoyar el desarrollo integral de los niños desde temprana edad. La Neurodidáctica, que integra principios neurocientíficos con prácticas educativas, surge como una solución potencial para enfrentar estos desafíos.

Este estudio busca sistematizar experiencias educativas para evaluar cómo la aplicación de la Neurodidáctica

puede mejorar la práctica docente y la calidad de la enseñanza preescolar. La pregunta central de investigación es: ¿Cuáles son los procesos y metodologías más efectivos utilizados por los maestros en el proceso de enseñanza-aprendizaje en la edad preescolar, en relación con estrategias innovadoras y la Neurodidáctica?

Para abordar esta investigación, se aplicarán los pasos de la sistematización de Jara (2018), integrando teorías de desarrollo infantil, pedagogía y psicología educativa. El objetivo es contribuir al avance de la educación infantil mediante la aplicación de la Neurodidáctica, proporcionando información relevante sobre políticas educativas y prácticas pedagógicas basadas en la Neurociencia aplicada.

Estudios recientes de Orellano (2024), De Souza, Posada y Tavera (2019), y

Zuluaga et al. (2022) han observado una creciente tendencia hacia la integración de la Neurodidáctica en la educación preescolar, evidenciando su potencial para mejorar la calidad de la enseñanza y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los niños en edad temprana. Sin embargo, existe una brecha en la investigación respecto a su aplicación práctica en contextos educativos específicos.

El marco teórico incluye aportes de autores como Malaguzzi (2021) y Ausubel (1983), quienes destacan la importancia de entornos de aprendizaje que fomenten la exploración y la personalización del aprendizaje según las necesidades individuales de los estudiantes.

Neurodidáctica: Esta se centra en cómo los principios neurocientíficos pueden ser aplicados para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En este contexto, se enfatiza la

necesidad de actividades que favorezcan la neuroplasticidad y la evaluación del impacto de la Neurodidáctica en el rendimiento cognitivo de los estudiantes. La Neurodidáctica se define como la disciplina que integra conocimientos de neurociencia con la práctica educativa, buscando optimizar los procesos de aprendizaje mediante el entendimiento del funcionamiento del cerebro.

Principios Fundamentales de la Neurodidáctica

Estimulación

Multisensorial: Utilizo diversos estímulos sensoriales para facilitar el aprendizaje, integrando aspectos visuales, auditivos y táctiles.

Aprendizaje Emocional y

Social: Fomento la autorregulación emocional y las habilidades sociales dentro del entorno de aprendizaje.

Experiencia y Juego:

Incorporo el aprendizaje a través del juego y experiencias prácticas que estimulan la curiosidad y la exploración.

Personalización del Aprendizaje: Adapto las actividades a los diferentes estilos de aprendizaje y capacidades de los estudiantes.

Contexto Significativo: Relaciono los nuevos conocimientos con experiencias previas y contextos relevantes para los estudiantes.

Este enfoque integral enriquecerá la comprensión de las prácticas pedagógicas en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación y destacará la importancia de la personalización del aprendizaje para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación preescolar.

Objetivos

Objetivo General

Sistematizar los procesos de las metodologías de los maestros en los procesos de enseñanza-aprendizaje en la edad preescolar, con relación a estrategias innovadoras y la Neurodidáctica.

Objetivos Específicos

- ☐ Documentar y analizar las metodologías específicas empleadas por los maestros en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación para integrar principios de Neurodidáctica en la enseñanza preescolar.
- ☐ Identificar los efectos de las estrategias innovadoras basadas en Neurodidáctica en la motivación y participación de los estudiantes de prejardín, jardín y transición del colegio Nuestra Señora de la Anunciación.

Metodología

Para este estudio, utilicé una metodología basada en la sistematización de experiencias educativas, siguiendo el enfoque propuesto por Jara (2018). Elegí

este enfoque debido a su capacidad para estructurar el proceso de investigación en etapas definidas y orientadas hacia objetivos claros. Opté por un estudio cualitativo, lo que me permitió explorar en detalle las prácticas pedagógicas en el contexto preescolar del Colegio Nuestra Señora de la Anunciación en Cali, con un enfoque particular en la implementación de estrategias innovadoras y principios de Neurodidáctica.

Desarrollé instrumentos como fichas de observación estructuradas y guiones de entrevistas semiestructuradas. Estos instrumentos fueron seleccionados por su capacidad para capturar tanto las dinámicas diarias en el aula como las percepciones detalladas de las docentes sobre las estrategias innovadoras y la aplicación de la Neurodidáctica. Primero, definí los objetivos y el alcance del estudio, centrándome en analizar los procesos de enseñanza-

aprendizaje en la educación preescolar. Las fichas de observación fueron diseñadas para registrar las interacciones educativas, mientras que los guiones de entrevistas permitieron profundizar en las experiencias y perspectivas de las maestras.

El estudio se llevó a cabo en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación en Cali, abarcando los niveles de prejardín, jardín y transición. Este contexto educativo específico proporcionó el marco necesario para investigar las prácticas pedagógicas y su integración con los principios de Neurodidáctica. La población de interés estuvo compuesta por tres maestras y estudiantes del nivel preescolar en el colegio. Seleccioné una muestra intencional que incluyó a una maestra con experiencia en la implementación de estrategias innovadoras y principios de Neuro didáctica, así como dos maestras adicionales: una con formación en

educación infantil y experiencia en metodologías tradicionales, y otra licenciada en básica primaria con años de servicio en la institución. Esto garantiza una representación diversa de enfoques educativos aplicados.

Los datos recolectados fueron analizados mediante análisis temático, lo que me permitió identificar patrones significativos y emergentes relacionados con las categorías y subcategorías de Neurodidáctica, estrategias innovadoras, educación infantil y práctica pedagógica. La metodología de sistematización basada en el enfoque de Jara (2018) facilitó la documentación y el análisis profundo de las prácticas pedagógicas en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación. Al estructurar el estudio en etapas claras y argumentar cada paso de manera específica, pude no solo comprender los procesos educativos desde diversas

perspectivas teóricas, sino también proponer recomendaciones prácticas para mejorar la calidad de la enseñanza preescolar.

Este enfoque metodológico proporciona una base sólida para explorar y comprender las dinámicas educativas en el contexto específico del preescolar, integrando teorías educativas contemporáneas con la práctica docente diaria.

Resultados

Durante cinco años en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación, se identificó la necesidad de transformar las prácticas educativas tradicionales en el nivel preescolar mediante la integración de la Neurodidáctica para enriquecer el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En la dimensión personal y social en Prejardín, se observó un ambiente positivo en el aula, pero las actividades se basaban en

métodos tradicionales, sin estrategias específicas para desarrollar habilidades sociales y emocionales. Esto sugiere la necesidad de integrar enfoques neuro didácticos para mejorar el aprendizaje integral.

En la dimensión comunicativa en Jardín, se emplearon métodos tradicionales centrados en repetición y práctica constante, con participación limitada en actividades de expresión oral y escrita. Los docentes manifestaron desconocimiento de la Neurodidáctica y su aplicación.

En la dimensión cognitiva en Transición, se utilizaron juegos y materiales didácticos para estimular el pensamiento lógico, pero la integración de principios neuro didácticos fue limitada. Aunque los docentes estaban familiarizados con el concepto, no aplicaron los principios de manera extensa y carecían de formación y recursos adecuados.

Las entrevistas a docentes revelaron que predominaban los métodos tradicionales y existía una falta de familiaridad con la Neurodidáctica. La resistencia al cambio y la falta de formación fueron barreras significativas. Es crucial ofrecer capacitación y apoyo continuo en Neurodidáctica para superar estas barreras.

En los talleres y discusiones, el Taller 1 sobre Neurodidáctica destacó la necesidad de capacitación adicional y recursos para aplicar los principios de manera efectiva. A pesar del interés inicial, los docentes requieren más formación y apoyo para integrar la Neurodidáctica en sus prácticas pedagógicas.

En conclusión, los métodos de enseñanza en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación son tradicionales, con poca integración de la Neurodidáctica. Los docentes necesitan más

formación y recursos para aplicar los principios neuro didácticos. La capacitación y el apoyo continuo son esenciales para mejorar la práctica educativa y enriquecer la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

Conclusiones

La implementación de la Neurodidáctica en el Colegio Nuestra Señora de la Anunciación ha demostrado un incremento significativo en la participación y el compromiso de los estudiantes en el aprendizaje. Esto se logró mediante la introducción de actividades basadas en principios neuro didácticos como la estimulación multisensorial, el aprendizaje emocional y social, el aprendizaje a través del juego y la experiencia, la personalización del aprendizaje y el contexto significativo.

El uso de estímulos visuales, auditivos y táctiles facilitó el aprendizaje al involucrar múltiples sentidos. Las

actividades que fomentaron la autorregulación emocional y las habilidades sociales crearon un entorno de aprendizaje más inclusivo. El aprendizaje a través del juego y las experiencias prácticas estimuló la curiosidad y la exploración. Adaptar las actividades a los diferentes estilos y capacidades de los estudiantes permite una personalización efectiva del aprendizaje, y relacionar los nuevos conocimientos con experiencias previas fortaleció el contexto significativo.

Ejemplos específicos incluyen la inclusión de juegos interactivos y proyectos prácticos, que fomentaron la colaboración, la comunicación y la participación. La personalización del aprendizaje y el contexto significativo subrayan la importancia de conectar nuevos conceptos con experiencias relevantes para los estudiantes.

Identifiqué áreas que necesitan adaptación, como la incorporación de estrategias de segmentación del contenido y pausas activas para mejorar la atención de los estudiantes. También observé limitaciones y desafíos, como la resistencia al cambio y la falta de recursos y tiempo para integrar completamente los principios neurocientíficos.

Propongo acciones para fortalecer la implementación de la Neuro didáctica, incluyendo talleres adicionales para capacitar a los maestros, desarrollo de recursos educativos adaptados y espacios de colaboración y

reflexión entre los docentes. Estas medidas buscan fomentar una cultura de aprendizaje continuo y mejora en el colegio.

La integración de la Neuro didáctica no solo mejoró la participación y el compromiso de los estudiantes, sino que también demostró que el aprendizaje puede ser más significativo y efectivo cuando se basa en principios neurocientíficos. Estos hallazgos subrayan la importancia de continuar explorando y aplicando estrategias neuro didácticas para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje en la educación preescolar.

Referencias

- Jara, H. O. (2018). *La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles*. Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano - CINDE.
<https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Librosistematizaci%C3%B3nCinde-Web.pdf?sequence=1>
- Orellano, C, L. L. (2024). *Estrategias Neuro didácticas en el desarrollo cognitivo en niños de 4 años de una institución educativa inicial*, Ventanilla 2023.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/133779/Orellano_CLL-SD.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- De Souza M, M., Posada B, S., & Tavera L, P. A. (2019). Neuroeducación: una propuesta pedagógica para la educación infantil. Análisis. *Revista Colombiana de Humanidades*, 51(94), 159-179.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=515559181007>
- Zuluaga M, M., Botero, J. C., Martínez R, A. M., & Lopera O, Y. (2022). Neurodidáctica y pensamiento crítico: perspectivas para la educación actual. *Educación y Educadores*, 25(2), 1-18.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83475414001>
- Malaguzzi, L. (2021). *La educación infantil en Reggio Emilia*. Ediciones Octaedro.
https://books.google.com.co/books?hl=es&lr=&id=h4hEAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT3&dq=loris+malaguzzi%E2%80%9CLos+ni%C3%B1os+son+portadores+del+conocimiento%C2%BB+&ots=mNXfmSMQoD&sig=9QWU42jMYyugvLSI82_JSS_FXFE#v=onepage&q&f=false
- Ausubel, D. (1983). Teoría del aprendizaje significativo. *Fascículos de CEIF*, 1(1-10), 1-10.
https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/36648472/Aprendizaje_significativo-libre.pdf?1424109393=&response-content-disposition=inline%3B+filename%3DTEORIA_DEL_APRENDIZAJE_SIGNIFICATIVO_TOR.pdf&Expires=1718608641&Signature=DHygnG~lEspDFiiPRv96oEuHu6ZxojSaFNk1gLTbFmhu-XB0ZN6TmzkXudRZXrfDqbiI59VkZ2vOpYxNt-ZcsuELCDY9Q-5iEfWQG0DhpA2A5rqGS2F~5M8Z2wuByaGZwdrhQJGPp-D9wByNlt7-w4H24yB8aglcQsAj21frmemaFFARsD2IRK8Qd~sbZyhz9uSafJlr6x0~AR57vTB0qRKTNYbqEmaeFsHjB8Xp8HDOjo5IU8KbnAQ2EQa2WN DpYy0HuxikExhtVWHzt02BclFMCrcLGRCEUmUdXiemiH-Ab3ADqF2hs88NM3ZIsDj3QpqiGKLE8c~Djxsx5JLIOQ_&Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA
- Gardner, H. (1987). *La teoría de las inteligencias múltiples*. Santiago de Chile: Instituto Construir. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194114582017.pdf>

METACOGNICIÓN MOTRIZ EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Nury Liliana Camacho

Universidad Cooperativa de Colombia

nury.camacho@campusucc.edu.co

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0003-8971-5861>

Resumen

En el contexto de la educación física escolar en Colombia, se identifica la necesidad de integrar estrategias de metacognición motriz para mejorar el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, esta investigación aborda esta problemática mediante la implementación de un programa de metacognición motriz en el Colegio San Bartolomé La Merced. Los objetivos incluyen realizar una revisión documental para identificar vacíos metodológicos, diseñar un plan de estudios adaptado a las necesidades de los estudiantes, implementar el programa y analizar sus resultados. La metodología se basa en una rejilla de análisis para evaluar documentos clave,

seguida por la creación y aplicación del plan de metacognición motriz. Los resultados muestran un cambio positivo en la participación y el aprendizaje de los estudiantes, así como un progreso significativo en habilidades motoras y metacognitivas; se destaca la importancia de la neurociencia en la educación física, así como el papel del docente como mediador en el proceso de enseñanza-aprendizaje y este estudio contribuye al cambio de paradigma en la enseñanza de educación física, promoviendo un enfoque más participativo y centrado en el estudiante.

Palabras clave: Educación Física; Metacognición, Motricidad; Neurociencia; aprendizaje.

Introducción

Durante mucho tiempo se ha concebido la Educación Física como un espacio de juego y esparcimiento que no trasciende a lo que implica un proceso de apropiación y conciencia del propio mundo, por tanto esta investigación aporta a la construcción del plan de estudios para los estudiantes de grado primero a undécimo, contenido curricular del área de Educación Física; después de haber realizado una revisión e identificar las necesidades de los estudiantes y de un currículo adaptado a los requerimientos de un mundo globalizado (Prado & Albarrán, 2023).

El escenario para esta propuesta de intervención fue el Colegio San Bartolomé La Merced, Institución tradicional católica que pertenece a la

Compañía de Jesús, uno de los 179 Colegios que hace parte de la comunidad que se encuentra alrededor del mundo.

La estructuración de Magis 21 requería establecer los objetivos de aprendizaje a partir de la comprensión de cada etapa de desarrollo, partiendo del desarrollo de habilidades blandas y habilidades duras. Las primeras surgen de la mezcla de habilidades sociales, de comunicación, de personalidad y de empatía, entre otras, que capacitan a una persona para interactuar y comunicarse de manera eficaz con los demás (Lopez & Lozano 2015).

Las habilidades duras abarcan conocimientos específicos, habilidades informáticas, aptitudes matemáticas, competencia lingüística. A diferencia de las habilidades blandas, que se centran en aspectos emocionales y sociales, las habilidades duras

son objetivas y más fácilmente cuantificables, esto quiere decir que el reajuste en el plan de estudios para Magis21st, atendía a la clasificación de estas habilidades para su respectiva acomodación en las asignaturas (Ramírez & Manjarrez, 2022).

Posterior a esto, se diseñó el programa de metacognición motriz que contenía el plan de estudios para Educación Física y que implica una revisión documental basada en Cambridge, como currículo internacional estandarizado, PIA (Plan integrado del área de Educación Física) del Colegio en su última actualización del año 2019 y el documento de

orientaciones pedagógicas para el área de Educación Física, Recreación y deporte del Ministerio de Educación Nacional, encontrando los vacíos que marcarían el inicio de la construcción del Programa. En el segundo momento se da inicio al diseño, seguido de la intervención y finalmente se recoge información relevante desde la evaluación de los estudiantes a través de la prueba académica y el seguimiento desde el objetivo de aprendizaje y los criterios, finalmente se realiza una encuesta con docentes de distintas áreas para identificar los aportes del programa de metacognición motriz.

Tabla 1

Rejilla de análisis

Aspecto de análisis	Cambridge Syllabus 2022-2026	Orientaciones MEN	PIA (Plan integrado de área)
Objetivos del plan	Enfocado en rendimiento físico y comprensión conceptual	Enfocado en capacidades y competencias motrices	
	-Desarrollar Conocimiento y entendimiento de la teoría que respalda el rendimiento físico en un mundo moderno. - Usar y aplicar el conocimiento y comprensión para mejorar su rendimiento. - Desarrollarse en una serie de actividades físicas desarrollando técnicas y habilidades, así como seleccionando y usando tácticas, estrategias e ideas constitutivas. - Entender y apreciar la practica segura de actividad física y deporte. - Conocer y apreciar los beneficios de la actividad física y el deporte para la salud y el bienestar. - Brindar una base para estudios futuros en el campo de la educación física.	Promover el cultivo personal desde la realidad corporal del ser humano. - Aportar a la formación del ser humano en el horizonte de complejidad. - Contribuir a la construcción de la cultura física y a la valoración de sus expresiones autóctonas. - Apoyar la formación cultural ciudadana y de valores fundamentales para la convivencia y la paz. - Apoyar una educación ecológica, base de una nueva conciencia sobre el medio ambiente, - Desarrollar una pedagogía de la inclusión de todas las personas en prácticas de la educación física, recreación y deporte.	Enfocado patrones Básicos de movimiento. -Desarrollo de patrones básicos de movimiento (PBM) - Promover la actitud de convivencia, integración, comunicación social y diversidad de la práctica del juego. - Desarrollar la valoración de la educación física, la recreación y el deporte como frente constante de salud, recreación, felicidad y calidad de vida.
Enfoque: Desarrollo de habilidades	Enfocado en juego y deporte.		Centrado en habilidades motrices
	-Anatomía y fisiología. - Salud competencias física y entrenamiento. - Psicología. - Influencias sociales, culturales y éticas.	Centrado en habilidades motrices	Capacidades perceptivo-motrices.
Estrategias de enseñanza-aprendizaje	Experiencial	Enfocado en capacidades y secuencias de movimiento	Enfocado en la Repetición de movimientos
Adaptación al Contexto Local	No	No especificado	Si
Enfoque: Integración social	Si	Si	Si
Integración de la metacognición motriz	Parcialmente	No	No
Alineación con objetivos de la tesis	Parcialmente	No	No

Figura 1

Programa metacognición motriz.





Nota: Estructura plan de estudios para ciclo II, Construcción propia, 2023.

Figura 2

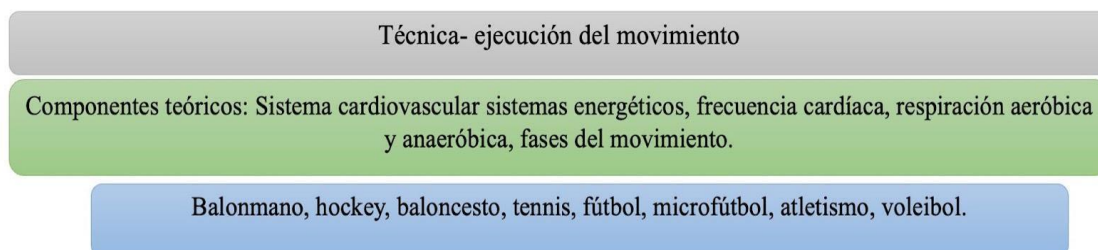
Programa metacognición motriz.



Nota: Estructura plan de estudios para ciclo III, Construcción propia, 2023.

Figura 3

Programa metacognición motriz.



Nota: Estructura plan de estudios para ciclo IV, Construcción propia, 2023.

Figura 4

Programa metacognición motriz.



Nota: Estructura plan de estudios para ciclo V, Construcción propia, 2023.

Metodología

La presente investigación se desarrolló en cuatro momentos. En principio se llevó a cabo una revisión documental con el fin de analizar y comprender los vacíos metodológicos en el área de Educación Física y el impacto que esto ha tenido en el contexto que se está abordando, en esta etapa de la intervención se construyó una rejilla de análisis entre los documentos de

Cambridge en Educación Física, el PIA institucional, Orientaciones pedagógicas para el área demostrando las necesidades actuales. En el segundo momento se realizó el diseño del plan de estudios de grado primero a undécimo para el área de Educación Física con enfoque en metacognición relacionado con componentes en ciencias biológicas y desarrollo motriz; para el tercer momento se llevó a

cabo la aplicación del plan de estudios y para el cuarto momento se analizó el resultado de la aplicación del programa a través de la prueba (proceso evaluativo) y apreciaciones de profesores de otras áreas (encuesta).

Enfoque, paradigma y diseño

El diseño de esta investigación se realizó en función de las necesidades y características de los estudiantes del Colegio San Bartolomé La Merced, atendiendo a las variables independientes a través de la aplicación del programa de metacognición motriz y dependientes de las habilidades metacognitivas y el desarrollo motor.

Este estudio tiene un enfoque cualitativo, paradigma constructivista que presupone una ontología relativista, una epistemología subjetivista (el investigador y el investigado con- crean el conocimiento) y un

conjunto de procedimientos metodológicos naturalistas (en el mundo real), la construcción del conocimiento se da de forma bidireccional en el contexto educativo (Denzin & Lincoln, 2011).

La población con la que se aplicó el programa de metacognición motriz fueron los estudiantes de grado 1° a 11° del Colegio San Bartolomé La Merced, observando la dinámica completa en clase.

En cuanto a la muestra, se tuvo en cuenta la apreciación de los ocho docentes que participaron de la encuesta y dieron a conocer los cambios relevantes en el proceso de los estudiantes. Respecto a los estudiantes, se tuvo en cuenta el desempeño individual en cada uno de los grupos y que se contrastaron en las planillas de evidencia en las que se verificó el resultado en su propio proceso y en la prueba académica.

Análisis de resultados

La revisión documental realizada tanto en marco teórico y los antecedentes, demuestra la importancia de la neurociencia en el ámbito educativo, específicamente en el campo de la educación física, por lo que la neuroeducación física surge como una disciplina que aprovecha el conocimiento sobre el funcionamiento cerebral y la plasticidad neuronal para mejorar la calidad del aprendizaje, reconociendo el papel crucial del movimiento en este proceso.

Se destaca la relación entre el ejercicio físico y el desarrollo cognitivo, demostrando cómo el movimiento activa áreas del cerebro asociadas con las funciones ejecutivas y el crecimiento neuronal, es importante comprender, que dicha flexibilidad de las neuronas es de conexión, desconexión y reconexión constante,

dependiendo fundamentalmente de cuan consolidadas se encuentren estas redes interconectadas y cuanto se usen en la vida cotidiana (Ayara & Espinoza, 2019).

La rejilla de análisis proporcionó un marco estructurado para evaluar el cumplimiento de estos objetivos, al desglosar criterios de evaluación detallados que abordan, este enfoque permitió una evaluación más precisa y sistemática del progreso de los estudiantes en relación con los objetivos establecidos en el plan de estudios y plasmados a través de las acciones pedagógicas en la planeación y en comparación con años anteriores.

Los resultados posteriores a la aplicación del Plan de metacognición motriz radican principalmente en la evidencia del progreso metacognitivo en donde se reconoce que dichos cambios, aumentó la participación de los

estudiantes, mejoraron sus dispositivos básicos de aprendizaje, el ritmo de trabajo y hábitos de trabajo en los grados iniciales y en los grados intermedios una apropiación conceptual y argumentativa que facilitó el proceso de enseñanza-aprendizaje en concordancia con otros tópicos y que se evidenció en la prueba académica.

A partir de la encuesta realizada a docentes de distintas asignaturas y grados escolares se logra recolectar información relevante del proceso de los estudiantes en las que manifiestan mejoras significativas en hábitos y rutinas, participación en clase, seguridad y confianza al manifestar ideas, integración conceptual, mayor punto de conexión entre las reuniones de grado para plantear acciones pedagógicas conjuntas entre distintas áreas.

Conclusiones

El aporte de este estudio a la Educación Física contemporánea es relevante en cuanto al contenido de un plan de estudios estructurado desde un enfoque neurocientífico que facilitó una perspectiva innovadora sobre cómo abordar el proceso de enseñanza y el aprendizaje en el contexto de la educación física, destacando la relevancia de integrar la teoría con la práctica. Se escogió esta metodología por el impacto que genera en los estudiantes ya que se requiere de su total disposición y creatividad para aplicar los conocimientos previos en exposición de sus ideas, liderar en el grupo y mostrar de una manera diferente como los ha apropiado para poderlo compartir con sus pares (Vidal, Rivera & Nidia, 2016).

Por tanto, la adopción de metodologías activas y participativas en este plan de estudios propiciaron el

compromiso por parte de los estudiantes, quienes tuvieron la oportunidad de aplicar sus conocimientos previos, compartir experiencias con sus pares, dichos cambio de enfoque promovieron una comprensión más profunda del cuerpo y la motricidad humana, integrando aspectos físicos, biológicos y relacionales en el proceso de aprendizaje motor, reconociendo el papel fundamental del docente como mediador y facilitador de la construcción de nuevos aprendizajes.

Finalmente, la educación física requiere de agentes posibilitadores desde una postura pedagógica que enmarca el aprendizaje en las experiencias significativas, es decir que el estudiante y el del maestro puedan verse inmersos en la riqueza del proceso, con un acervo enriquecido por aprendizajes que puedan utilizarse en otros contextos, la metacognición que encierra un todo desde la mirada de la comprensión, la apropiación y la aplicación de ese conocimiento adquirido (Bennasar, 2020).

Referencias Bibliográficas

- Albinas, C. L. (2019). Metodologías activas en Educación Física. *Proyecto de Innovación educativa y desarrollo curricular*, 12.
- Andrew, M. L. (2008). Metodologías Activas. *Ediciones Universidad Politécnica de Valencia*, 4.
- Bennasar, M. (2020). La innovación educativa en educación física, una posibilidad pedagógica trascendente en el ámbito universitario. *Revista Educare*, 24(3).
<https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i3.1387>
- Bertone, M., Eskin, U., Obando, E., & Acosta, M. (2020). Mecanismos Neurocognitivos de la motivación en el entrenamiento físico. *Revista de investigación e innovación en ciencias de la salud*, 2(1), 82-97.
<https://doi.org/10.46634/riics.44>
- Borda, C., & Angulo, D. (2021). *Estrategias metacognitivas y comprensión lectora en inglés con estudiantes del grado quinto de la EBP del colegio La Enseñanza en Bogotá en 2020*. Tesis de Maestría.

- Universidad de la Salle. Obtenido de https://ciencia.lasalle.edu.co/maest_didactica_lenguas/30/
- Bruner, J. (2009). *Pedagogía, la red de profesionales de educación*. Obtenido de <https://pedagogia.mx/juan-amos-comenius/>
- Bullón, I. (2017). *La neurociencia en el ámbito educativo*. Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/journal/5746/574660901005/html/>
- Cadavid, L. E. (2010). *Los discursos de la Educación Física Contemporánea*. Armenia: Kinesis.
- Cervello, E., Santos, F., Jimenez, R., & Nerea, A. (2002). *Motivación y ansiedad en jugadores de tenis*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278452>
- Colegio San Bartolomé La Merced. (2022). *MAGIS 21st*. Obtenido de <https://www.sanbartolo.edu.co/propuesta-educativa-Magis>
- David (2012). *Metodologías activas en la Educación Física. Mundo entrenamiento*.
- David, & David. (2009). *Metodologías activas en Educación Física. Mundo entrenamiento*.
- Del Valle, S., De la Vega, R., & Diaz, P. (2005). *¿SABEMOS QUE CONTENIDOS APRENDEN LOS ESCOLARES EN E.F.?* Obtenido de Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=274220877006>
- Delgado, J., & Mahecha, M. (2021). *Relación entre los estilos de aprendizaje, según el modelo de programación neurolingüística (PNL) y el desarrollo de la capacidad metacognitiva en estudiantes de dos centros educativos de Huila y Bogotá, Colombia*. Obtenido de <https://repository.uniminuto.edu/handle/10656/12988?mode=full>
- Domínguez, F. (2020). *El "aula invertida" como metodología activa para fomentar la centralidad en el estudiante como protagonista de su aprendizaje*. Obtenido de Universidad de la Rioja: <https://publicaciones.unirioja.es/ojs/index.php/contextos/article/view/4727>
- Fernández, J. (2002). *Desafíos holísticos*. Obtenido de Dialnet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=613691>
- García, E. (1990). *Los modelos educativos, en torno a la vieja polémica Escuela Nueva frente a Escuela Tradicional*. Obtenido de <https://eprints.ucm.es/id/eprint/69675/1/Los%20modelos%20educativos.pdf>
- Granados, N. M. (2019). *Neuroeducación. Sólo se puede aprender aquello que se ama, de Francisco Mora Teruel. Perfiles educativos, 3*.
- Larrañaga, A. (2009). *El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje*. Obtenido de El modelo educativo tradicional frente a las nuevas estrategias de aprendizaje.

- León , F. (2019). *Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios*. Obtenido de Redalcy: <https://www.redalyc.org/journal/5826/582661249013/html/>
- López, L., & Lozano Carla. (2015). *Las habilidades blandas y su influencia en la construcción del aprendizaje significativo*. Obtenido de Revista Ciencia latina: <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/1129/1524>
- Martínez, J. (2009). *El movimiento humano ciencia, competencias y estándares*. Armenia: Kinesis.
- MEN. (2019). *Orientaciones curriculares para la educación física, recreación y deportes en educación básica y media*. Bogotá.
- Mialaret, G. (1966). *Education nouvelle et monde moderne*. Paris: PUF.
- Montoya, N., & Sevilla, J. (2019). *Modelo de estrategias cognitivas y metacognitivas en el desarrollo de la capacidad de comprensión inferencial de los alumnos del III ciclo de la especialidad de educación física en el área de comunicación del ISEP "Sagrado Corazón De Jesús" del Distrito d*.
- Mora, J., & Hernández, C. (2019). *Hábitos alimentarios y rendimiento académico en escolares adolescentes de Chile*. Obtenido de Scielo: https://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2174-51452019000400010

CONVIVENCIA ESCOLAR, FORMACIÓN EN VALORES Y EDUCACIÓN FÍSICA, REFLEXIONES DESDE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN PEDAGÓGICA

Tabares Ramírez, Carlos Andres¹; Benjumea Pérez, Margarita María²; Ayala Zuluaga, Jose Enver³

1 <https://orcid.org/0000-0002-7882-5980>

<https://scholar.google.com/citations?user=yyGqoTAAAAAJ&hl=es&authuser=1> Universidad del Quindío - catabares@uniquindio.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0002-6835-4273>

<https://scholar.google.es/citations?user=xOHJfMoAAAAJ&hl=es> Universidad de Antioquia - margarita.benjumea@udea.edu.co

3 <https://orcid.org/0000-0002-4192-2031>

<https://scholar.google.com/citations?user=qeXhzFsAAAAJ&hl=es> Universidad del Quindío - jeayala@uniquindio.edu.co

Resumen

El presente trabajo proviene de una investigación doctoral realizada en una institución educativa pública de la ciudad de Armenia. La ponencia se fundamenta en una de las categorías resultantes del estudio, llevado a cabo entre los años 2020 y 2023 con la comunidad educativa de dicha institución. Motivada por múltiples experiencias, observaciones y evidencias sobre las expresiones de convivencia que pueden afectar el ambiente escolar, la formación en valores

que ocurre en los contextos educativos y las potencialidades que puede brindar la educación física en este ámbito, se utilizó una metodología de investigación acción pedagógica desde un paradigma crítico social. Los resultados indican que la mayoría de la población tiene conciencia y reconoce a nivel conceptual la importancia de la sana convivencia escolar, el aporte ineludible de la formación en valores y las posibilidades que ofrece la educación física, a partir de sus dinámicas, para

transformar estos contextos y expresiones.

Palabras clave: Convivencia, valores, educación física, formación ciudadana, escuela.

Introducción

Diversas investigaciones han explorado cómo la educación física contribuye al desarrollo de competencias ciudadanas y para el presente caso, de la convivencia. Monzonís y Capllonch (2015) implementaron un proyecto en un instituto de Barcelona, concluyendo que la educación física y la tutoría mejoran la convivencia y las habilidades sociales. Hernández y Rodríguez (2011) demostraron que las actividades físico-sociomotrices impactan positivamente en las habilidades sociales de los estudiantes. En otro estudio, Monzonís y Capllonch (2014) destacaron que la educación física fomenta un buen clima de convivencia y autonomía para resolver conflictos. Arango (2018) utilizó

la gamificación para promover competencias ciudadanas en estudiantes de Bogotá, obteniendo resultados positivos en la interacción social y reflexión sobre la conducta. Bernate et al. (2019) identificaron bajos niveles de habilidades sociales en estudiantes de Bogotá, sugiriendo que la educación física puede mejorar estas competencias. Estos estudios evidencian la relevancia de la educación física en la formación ciudadana y la convivencia escolar.

Objetivo general

Reconocer las posibilidades de la educación física en la convivencia escolar, la formación en valores y la formación ciudadana a partir de las dinámicas de la investigación acción pedagógica.

Convivencia

Una característica de los seres humanos es que viven en sociedad, pero esto no implica necesariamente que se tenga

habilidades para ello, pues esta va más allá de compartir un espacio físico determinado como es el caso de las aulas de clase; se trata pues de entablar relaciones armoniosas y con esto no se quiere decir que el conflicto esté ausente o que se evada, sino que se resuelve de la mejor manera, utilizando herramientas como el diálogo, la concertación.

Ruiz y Chaux (2005) mencionan algunas herramientas para restablecer la convivencia cuando ésta ha sido quebrantada:

Esta convivencia no implica perfecta armonía o ausencia de conflictos, pues tal caso no es realista y tal vez ni siquiera deseable. En todo grupo social, inevitablemente, se presentan conflictos debido a que los múltiples intereses que tienen una persona o grupo, en un momento determinado, riñen frecuentemente con los intereses de los demás. La

convivencia pacífica, exige que los conflictos que se presenten sean manejados sin agresión y buscando favorecer los intereses de todas las partes involucradas. Es decir, que los participantes logren por medio del diálogo y la concertación salvar sus diferencias al tiempo que resuelven sus desacuerdos (p. 58).

Horrach (2009) en su artículo sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos describe como la convivencia es una necesidad para vivir en sociedad cada vez más diversa, además de proponer dos conceptos impensables para construir sociedad y potenciar lo que él llama virtud de la ciudadanía.

Para vivir en sociedad necesitamos de la ética y de la moral, únicas vías para poder conocer y desarrollar la virtud ciudadana (p. 4).

Se pueden observar varios tipos de convivencia, familiar, social, con el entorno natural, todas ellas son necesarias para un individuo, pero a la vez exigen valores como el respeto, la solidaridad, generosidad; pues sin estos no se podrán entablar una convivencia pacífica donde la persona tenga la oportunidad de potenciar de la mejor manera su ser.

Metodología

La metodología del estudio fue abordada desde un paradigma crítico social, bajo un método cualitativo y con un diseño de investigación acción pedagógica.

Este estudio cualitativo, basado en la investigación-acción pedagógica (I.A.P.), se propuso hacer un abordaje de las expresiones de la formación ciudadana, entre ellas la convivencia escolar, de los estudiantes a través de la educación física. Según Restrepo

Gómez (1989), la IAP busca comprender y transformar la práctica educativa, generando conocimiento local y subjetivo. Elliot (2006) enfatiza que la mejora de la práctica implica implementar valores esenciales, como la justicia y la paz. Hernández Sampieri et al. (2014) destacan que los estudios cualitativos desarrollan teorías a partir de la observación y no manipulan la realidad. La investigación se centra más en los procesos que en los resultados (Serón Muñoz & Jiménez Gámez, 1992).

El diseño de investigación-acción permite una participación activa y reflexión constante. Se utilizaron diversos instrumentos, como observaciones, entrevistas, grupos focales y cuestionarios virtuales, para recolectar datos de estudiantes y padres de la Institución Educativa La Adíela. Además, se consideraron aspectos éticos, garantizando el consentimiento informado y el

respeto a la privacidad de los participantes.

Resultados

La convivencia está presente en todo el proceso evolutivo del ser humano, desde el nacimiento hasta la muerte. Desde la infancia se convive con padres, amigos, superiores y parejas. En el ámbito educativo, la institución es un lugar diseñado para la convivencia y el desarrollo de habilidades individuales y grupales, tanto motoras como verbales, que permiten la comunicación efectiva. Según Banz (2008) "no podemos dejar de convivir, ya que la esencia misma de estas instituciones es la organización e interacción permanente de las personas" (p. 1).

Sin embargo, no siempre se desarrolla una buena convivencia en los centros educativos, ya que se observan conductas inadecuadas y de indisciplina, generalmente ligadas al

autoritarismo y al control. Esteban, Fernández, Díaz y Contreras (2012) afirman que "los problemas de disciplina, actualmente denominados problemas de convivencia son conductas variadas que pueden tener orígenes, manifestaciones y pronósticos muy diversos".

A partir de los instrumentos utilizados durante el proyecto, se observaron diversos aspectos que permiten llevar a cabo un proceso adecuado en la formación de la ciudadanía y la convivencia desde el área de la educación física. La mayoría de las respuestas obtenidas fueron imparciales en relación con el desarrollo intelectual y formativo de los estudiantes. Durante el proceso de docencia, se observó desconocimiento y dudas en los estudiantes sobre temas de educación física, formación ciudadana y convivencia.

Según los diarios de campo, durante una charla de

formación ciudadana, al inicio los estudiantes no conocían los conceptos, pero a medida que avanzaba la explicación, realizaron aportes sobre normas de convivencia, paz y diversidad en el contexto escolar y del hogar.

Algunos de estos aportes fueron:

- Responsabilidad
- Respeto hacia los compañeros
- Cuidado del medio ambiente
- Obediencia a los padres
- No decir malas palabras a los compañeros
- Cuidar mi cuerpo y el de mi compañero

En los cuestionarios de Google se preguntó sobre acciones para tener una buena convivencia escolar, y algunas respuestas fueron:

- Hacer caso (CG E#4)
- Respetar a la profesora (CG E#6)
- Ser juiciosa y hacer todo bien (CG E#5)

Se concluye que los estudiantes han establecido

inconscientemente conceptos basados en sus vivencias y reglas impuestas por sus padres, pero no identifican claramente su rol educativo y contexto entre pares. Además, no reconocen plenamente sus derechos educativos. Ante la pregunta sobre sus derechos en el colegio, las respuestas incluyeron:

- No discriminar por su estado de embarazo (CG E#7)
- Hacer tareas (CG E#5)
- Respetar las reglas (CG E#4)

Lo anterior, demuestra que las expresiones, acciones y discursos en torno a la formación ciudadana son diversas y por ende se ve afectada la convivencia en el contexto escolar, es imperativo establecer un proceso sólido que establezca bases claras para la construcción de ambientes sociables y sanos. Es necesario instruir a los estudiantes sobre sus derechos y deberes para que estos sean respetados y considerados.

Conclusiones

La educación física, cuando se integra adecuadamente en el currículo escolar, puede desempeñar un papel crucial en la formación ciudadana y en la transformación de la convivencia escolar. Diversas investigaciones han demostrado que la inclusión de actividades físico-sociomotrices y la implementación de metodologías innovadoras, como la gamificación, tienen un impacto positivo en el desarrollo de habilidades sociales y en la resolución de conflictos entre los estudiantes.

Este estudio ha evidenciado que, aunque los estudiantes muestran un conocimiento básico de normas de convivencia y valores ciudadanos, existe una necesidad significativa de fortalecer su comprensión y aplicación de estos conceptos en su vida cotidiana. Las intervenciones realizadas a través

de la educación física han mostrado tener muchas posibilidades en la promoción de un clima de respeto y colaboración entre los estudiantes, lo cual es fundamental para la construcción de ambientes escolares más pacíficos y productivos.

Las problemáticas de comportamiento observadas en la Institución Educativa destacan la necesidad de intervenciones específicas y continuas que promuevan la reflexión y el diálogo como herramientas principales para la resolución de conflictos. La educación física, con su capacidad para fomentar la interacción social y el trabajo en equipo, se presenta como un área ideal para implementar estas estrategias.

Finalmente, solo a través de un enfoque holístico y colaborativo, que incluya a todos los miembros de la comunidad educativa, se podrá lograr una

mejora sostenible en la convivencia y en la formación de ciudadanos responsables y comprometidos.

Estos hallazgos subrayan la importancia de seguir investigando y desarrollando proyectos educativos transversales que utilicen la educación física como un medio para fortalecer la convivencia y la formación ciudadana en las escuelas.

Referencias

- Arango, J. D. (2018). La educación física y las competencias ciudadanas: un binomio útil para la formación integral del educando. *Journal of Chemical Information and Modeling*, 53(9), 1689–1699. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Banz, C. (2008). Convivencia escolar. Documento Valores UC
- Bernate, J., Fonseca, I., Betancourt, M., García, F., & Sabogal, H. (2019a). Competencias ciudadanas en la educación física escolar. The citizen competences in school physical education. *Acción Motriz*, 90–99.
- Elliot, J. (2006). El cambio educativo desde la investigación-acción. *Revista Docencia Universitaria*, 7(1), 190.
- Esteban Luis, R., Fernández Bustos, J. G., Díaz Suárez, A., & Contreras Jordán, O. R. (2012). Las conductas que alteran la convivencia en las clases de educación física.
- Hernández Pérez, J., & Rodríguez Fernández, Á. (2011). Contribuciones de la educación física al desarrollo de la competencia social y ciudadana. *Acciónmotriz*, 7, 38–47.
- Hernández Sampieri, R., Feránadez Collado, C., & Baptizta Lucio, P. (2014). Metodología de la investigación.
- Miralles, J. A. H. (2009). Sobre el concepto de ciudadanía: historia y modelos. *Factótum*, 6, 1-22.
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2014). La educación física en la consecución de la competencia social y ciudadana. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 2041(25), 180–185.
- Monzonís Martínez, N., & Capllonch Bujosa, M. (2015). Mejorar la competencia social y ciudadana: innovación desde educación física y tutoría. *Retos: Nuevas Tendencias En Educación Física, Deporte y Recreación*, 28(28), 256.
- Restrepo Gómez, B. (1989). La Investigación-Acción Pedagógica, variante de la Investigación- Acción Educativa que se viene validando en

- Colombia. *Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: Diferencias y Relaciones*, 1989(17), 35-46.
- Ruiz Silva, A., & Chaux Torres, E. (2005). La Formación de Competencias Ciudadanas La Formación de Competencias Ciudadana. *La Formación de Competencias Ciudadanas La Formación de Competencias Ciudadanas*, 150.
- Serón Muñoz, J. M., & Jiménez Gámez, R. Á. (1992). Paradigmas de Investigación en Educación. Hacia una Concepción Crítico-constructiva. *TAVIRA*, 9, 105-128.
[Http://hdl.handle.net/10498/7609](http://hdl.handle.net/10498/7609).

RETOS DE LA EDUCACIÓN MATEMÁTICA EN LA ERA DE LA INTELIGENCIA ARTIFICIAL

Mancipe Caicedo, Claudia Patricia

<https://orcid.org/0009-0005-2158-6359>

<https://scholar.google.com.ar/citations?user=9kU9SwwAAAAJ&hl=es>,

Universidad Santo Tomás

claudiamancipe@usantotomas.edu.co

Resumen

La humanidad luego de afrontar la pandemia asume interrogantes dentro del ámbito educativo, en educación matemática algunos de ellos enmarcados en la formación de maestros cuestionan sobre ¿qué se debería enseñar en matemáticas?, ¿cuál es el nuevo rol del docente de matemáticas?, ¿Cómo usar la inteligencia artificial en el aula de clase?, entre otras. Los contextos postpandemia han resaltado la necesidad de adaptar los contenidos y enfoques educativos a los requerimientos actuales y la integración de la inteligencia artificial (IA) en la educación pareciera que traerá beneficios tanto para los estudiantes como para los docentes. Para

determinar los retos que asume la educación matemática actual, se realizó una revisión bibliográfica la cual tuvo como objetivo analizar trabajos que abordaban aplicaciones de IA en la formación de maestros de matemáticas o en la enseñanza de esta área, también se consideraron estudios que discutían los desafíos y las oportunidades de la integración de IA en la educación matemática. Los instrumentos utilizados en esta revisión incluyen bases de datos académicas y publicaciones de investigación en el campo de la educación matemática y la IA como lo son *Scopus*, *Web of Science*, *Google Scholar*, entre otros. Los resultados mostraron

que la introducción de la IA en el campo de la educación matemática está todavía en sus primeras etapas, se han consolidado distintos grupos de investigación que buscan la innovación para mejorar la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas al incorporar estas tecnologías.

Palabras clave: Educación matemática, Inteligencia Artificial, Formación de maestros.

Introducción

Hace no muchos años, la publicación de la UNESCO (2021) sobre los retos y nuevas miradas de la formación docente y su papel en la educación, enfatizó que la integración de la inteligencia artificial en la educación puede mejorar la calidad y la equidad educativa, preparando a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI, esto enmarcado en la rápida evolución de la tecnología y la globalización que además

plantean desafíos en la forma en que se organiza y comparte el conocimiento en entornos educativos cada vez más diversos y heterogéneos.

Con la llegada de la IA al contexto educativo se tienen otras consideraciones sobre el carácter de la enseñanza y el aprendizaje en los campos del saber, ello podría implicar la reorganización o reestructuración en las formas de relación con la información, la construcción del conocimiento y cómo las actuales generaciones conciben el mundo, la tecnología ha transformado la función del maestro en la escuela y como lo menciona Pedreño (2024) en el ámbito educativo no se debe pensar en la tecnología como el simple uso de ellas como herramientas, sino en los aportes que tendrán en las facultades de educación para la formación de maestros e innovación de los modelos pedagógicos.

Al respecto, a nivel mundial se han constituido diferentes grupos de investigación que buscan analizar, el impacto de uso de las IA's en distintos niveles de formación de los maestros y la apuesta de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en el ámbito educativo; se plantea la importancia del papel del docente como promotor de la formación de ciudadanos críticos partiendo del reconocimiento de la inclusión, equidad y sostenibilidad propios de una nueva sociedad.

Ahora bien, al referirse al campo de las matemáticas algunos estudios exponen que la educación basada en la indagación puede ser potenciada por el uso de la inteligencia artificial, promoviendo habilidades matemáticas, resolución de problemas y pensamiento crítico. Moreno (2019) señala que la inteligencia artificial puede transformar los métodos de enseñanza y

aprendizaje en las matemáticas, proporcionando nuevos enfoques y herramientas para el aula, es por ello que en la formación de maestros se debe potencializar las competencias docentes necesarias en el contexto de la tecnología y la educación matemática, identificando las habilidades y conocimientos requeridos para aprovechar al máximo estas tecnologías en el proceso de enseñanza.

Carmona (2018) en su sistematización expone sobre los contrastes existentes entre los programas y estrategias para la formación de profesores con las necesidades que ellos evidencian cuando se desempeñan en sus prácticas profesionales, se debe buscar un equilibrio que favorezca el conocimiento disciplinar, las facilidades de uso de la IA en la creación de proyectos prácticos interactivos que fomentan el aprendizaje de conceptos y habilidades, como la programación y la resolución de

problemas; por otro lado no se puede olvidar que luego de pasar por la pandemia se suma otra tarea al rol del maestro con relación a las situaciones socio emocionales que enfrentan los jóvenes; aquí se podrá emplear la inteligencia artificial para disminuir el trabajo del profesor en actividades administrativas y que el tiempo en el aula permite conocer mejor a sus estudiantes y focalizarse en el desarrollo de habilidades propias del pensamiento matemático que se requieren para comprender el mundo.

Pensar en una renovación de los programas de formación de maestros de matemáticas brindará herramientas para minimizar las problemáticas actuales como falta de capacitación y preparación de algunos docentes en el uso de la inteligencia artificial u otras tecnologías en el aula, que limitan el potencial para mejorar la enseñanza de las matemáticas,

así como brindar acompañamiento y orientación en los posibles riesgos de la práctica inadecuada como lo son: desinformación, dependencia, falta de interacción humana, privacidad de los datos entre otros y no se lleve una implementación exitosa en el entorno educativo.

En consecuencia, y según la UNESCO (2021) si se cumplen los objetivos propuestos, los maestros y en el caso del interés investigativo los maestros en formación que orientarán matemáticas asumirán nuevos roles al incorporación la IA en la enseñanza y aprendizaje como lo son: facilitador del aprendizaje a través del diseño de recursos educativos que contemplen los ritmos de aprendizaje al identificar habilidades y dificultades; optimización del tiempo al automatizar actividades; impulsar la motivación y el compromiso al generar actividades interactivas y

de modelización matemática que en ocasiones no resultan evidentes con el uso de material tradicional; sistematización de los avances en los aprendizaje de conceptos matemáticos a través de la problematización de la enseñanza con la contextualización y debate de situaciones problema propios de la disciplina, la ciencia o el contexto escolar.

Metodología

Análisis Bibliográfico

Se realizó un análisis documental sistemático y estructurado definiendo palabras clave que relacionaron educación matemática e inteligencia artificial, enseñanza de las matemáticas con IA, formación de maestros e IA y se eligieron bases de datos académicas como *Google Scholar*, *Scopus* y *WoS* para la búsqueda de literatura pertinente. Cada documento fue evaluado en términos de su metodología, resultados,

pertinencia y contribución al campo. Los datos hallados se organizaron y sintetizaron temáticamente para identificar tendencias.

Resultados

En la búsqueda realizada se evidenció que a pesar de que, la IA ha sido un desarrollo humano de hace varios años, su integración en el aula y en particular en la de matemáticas esta aún se encuentra en una fase inicial. Las investigaciones se centran en presentar modelos de personalización de recursos de aprendizaje usando técnicas de inteligencia artificial para la enseñanza de matemáticas en niveles superiores, en análisis de secuencias de tareas con el uso de tecnología generativa con maestros en ejercicio o formación y estudios iniciales de resolución de situaciones problema con el uso de CHATGPT, es importante mencionar que no se encontraron ni tesis de maestría o doctorales sobre el tema. Lo que sí se

comprobó es que se están consolidando diversos grupos de investigación enfocados en la innovación, con el objetivo de mejorar la enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas mediante la incorporación de estas tecnologías.

Conclusiones

La educación matemática deberá asumir los retos y desafíos de estas nuevas tecnologías en la enseñanza de las matemáticas lo que requerirá: formación docente en el uso de tecnología, desarrollo de competencias para el Siglo XXI, responsabilidad sobre los desafíos éticos, contribuir al desarrollo de habilidades de orden superior entre otros; evidenciar que el docente continuará siendo el que

guía y fomenta las habilidades del pensamiento crítico, quien reconoce el contexto de los estudiantes así como el mediador del desarrollo de habilidades socioemocionales.

Pensar en la innovación educativa, inmediatamente nos lleva a reflexionar en los problemas y obstáculos que tiene actualmente la educación, cobrará importancia el hecho que Colombia dentro de sus políticas asuma la integración de la IA en los contextos escolares para que brinde posibilidades en recursos, capacitación, regulación y acceso para cada uno de los miembros de la comunidad; pensar en colectivo nos pondrá en camino del crecimiento como país.

Referencias Bibliográficas

- Carmona-Mesa, J. A., Salazar, J. V. F., & Villa-Ochoa, J. A. (2018). Uso de calculadoras simples y videojuegos en un curso de formación de profesores. *Uni-pluriversidad*, 18(1), 13-24.
- Holmes, W., Hui, Z., Miao, F., & Ronghuai, H. (2021). *Inteligencia artificial y educación: Guía para las personas a cargo de formular políticas*. UNESCO Publishing.

- Liu, B. L., Morales, D., Roser Chinchilla, J. F., Sabzalieva, E., Valentini, A., Vieira do Nascimento, D. M., & Yerovi Verano, C. A. (2023). Oportunidades y desafíos de la era de la inteligencia artificial para la educación superior: una introducción para los actores de la educación superior.
- Moreno, (2019) La llegada de la inteligencia artificial a la educación.
- Pedreño M. A., González G. R., Mora I. T., Pérez F.E., Ruiz S. J. & Torres P. A. (2024). La inteligencia artificial en las universidades: retos y oportunidades.

PROPUESTA PARA EL FORTALECIMIENTO DE COMPETENCIAS EN HABILIDADES COMUNICATIVAS Y LECTO-ESCRITURA

Alvis Garay, Diana¹; Villa Acosta, Karol²

1 <https://orcid.org/0009-0009-5915-0904>

2 <https://orcid.org/0009-0000-9264-7028>

Universidad Cooperativa de Colombia

diana.alvisg@campusucc.edu.co

karolv.villa@campusucc.edu.co

Resumen

La siguiente ponencia está basada en el trabajo de investigación que resalta la importancia de fortalecer las habilidades comunicativas y de lecto-escritura en los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad Cooperativa de Colombia campus Barrancabermeja; para ello se inicia sintetizando los principales antecedentes y su fundamentación teórica. Seguidamente, se indican los objetivos a alcanzar; después se comparan los resultados obtenidos mediante la recopilación de información con

rúbricas de niveles de la taxonomía SOLO, posteriormente se identifican las estrategias didácticas actuales que tiene la universidad en el desarrollo de las competencias comunicativas y de lecto-escritura y finalmente se diseñan las nuevas estrategias didácticas. Parte de un paradigma sociocrítico, con un enfoque cualitativo, su diseño es la investigación acción con un alcance de tipo descriptivo. Los instrumentos que se aplicaron a la muestra corresponden a un monólogo, ensayo crítico, rúbrica y cuadro comparativo. Se reflejaron resultados y con esto, se generaron las conclusiones que

dan cierre a la investigación, aportando las nuevas propuestas que permitan fortalecer dichas competencias.

Palabras clave: Competencias, habilidades, comunicación, lectoescritura, rúbrica.

Introducción

Dentro de los antecedentes abordados, en el Marco de Evaluación y de Análisis PISA para el Desarrollo (OCDE, 2017), las definiciones de lectura y competencia lectora han evolucionado a lo largo del tiempo de forma paralela a los cambios sociales, económicos y culturales. La Universidad Cooperativa de Colombia en su “Modelo Educativo Crítico con Enfoque por Competencias” (Unigarro, 2017), presenta un modelo educativo que articula los postulados de la Pedagogía crítica con los de un enfoque de competencias. Se propone una manera de abordar las competencias como el enfoque que debe asumir hoy la

acción educativa y la manera de diseñar planes de estudios a partir de ellas. Luego, se aborda el problema de la evaluación presentando la rúbrica como herramienta fundamental, elaborada a partir de los niveles de la taxonomía SOLO.

Las competencias en lecto-escritura tanto leer como escribir constituyen actividades muy complejas, con rutas directas (visual) e indirectas (correspondencia sonido-símbolo) en donde intervienen procesos de reconocimiento de palabras, decodificación, interpretación y comprensión, desde los conocimientos previos de los lectores hasta llegar a procesos de razonamiento de alto nivel (Guzmán et al., 2014). Carlino (2013b) habla de prácticas comunicativas en contexto porque explica el aprendizaje de una disciplina, en el ámbito de la educación superior, que implica la lectura y la escritura de textos con

términos, estructuras y géneros específicos de una especialidad determinada. Por eso alienta a que la enseñanza de esta cultura letrada sea realizada por los docentes de cada disciplina (Peñalosa y Hernández, 2021). La comunicación efectiva implica la combinación del saber expresarse (oratoria), la escucha activa y el uso apropiado del lenguaje no verbal. La capacidad de escucha y de expresión en los múltiples formatos disponibles hoy en día son disponibles hoy en día son frecuentemente mencionadas como difíciles de automatizar, y por lo tanto relevantes para los sistemas educativos y de aprendizaje a lo largo de toda la vida (UNESCO, 2023).

Objetivo general

Diseñar estrategias que apunten al fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lecto-escritura a futuros profesionales de la Facultad de Ciencias Administrativas y Contables de la Universidad

Cooperativa de Colombia del campus Barrancabermeja.

Objetivos específicos

Caracterizar las condiciones actuales y/o competencias en habilidades comunicativas y lecto-escritura recopilando información con rúbricas de niveles de la taxonomía SOLO.

Comparar los resultados obtenidos mediante la recopilación de información con rúbricas de niveles de la taxonomía SOLO de los instrumentos aplicados a los estudiantes de primer y último semestre.

Identificar las estrategias didácticas actuales que tiene la Universidad Cooperativa de Colombia en el desarrollo de las competencias comunicativas y de lecto-escritura.

Diseñar nuevas estrategias didácticas como propuesta para el fortalecimiento de las competencias comunicativas y de lecto-escritura.

Metodología

Parte de un paradigma sociocrítico que entiende la investigación no como descripción e interpretación, sino en su carácter emancipatorio y transformador.

El enfoque es cualitativo, que busca comprender los fenómenos, explorándolos desde la perspectiva de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto. El proyecto se fundamenta en un diseño investigación acción que es un método orientado a investigar la realidad para transformarla.

Las fases representan 3 etapas: primero, se observa el entorno, recogiendo datos y detalles que dan soporte y bases para la investigación. Luego, se piensa, analizando lo observado, identificando problemas y/o oportunidades para diseñar las estrategias. Finalmente, la fase de actuar, en donde se

implementan las estrategias y se ejecutan los planes basados en los resultados obtenidos.

El alcance de tipo descriptivo, es decir, cómo es y se manifiesta determinado fenómeno. La población está compuesta por 40 estudiantes. La muestra son 6 estudiantes de segundo semestre del programa de contaduría pública el cual corresponde y 10 estudiantes de último semestre de administración de empresas, para un total de la muestra de 16 estudiantes.

Los instrumentos para aplicar son los siguientes:

Monólogo: Discurso elaborado por un individuo en donde interactúa consigo mismo. Con esta actividad se pretende que el estudiante demuestre sus habilidades comunicativas actuales.

Ensayo crítico: Se basa principalmente en la opinión del

escritor, con esta actividad se busca que el estudiante de respuesta a una pregunta problematizadora de un caso, que lo lleve a analizar y reflexionar.

Rúbrica: Es una matriz de valoración donde la finalidad es mostrar cuáles son los criterios para verificar la tarea que se quiere evaluar.

Cuadro comparativo: Herramienta de estudio de exposición de ideas que se utiliza para comparar dos o más elementos.

Resultados y/o Discusión

Dando cumplimiento al primer objetivo específico fue necesario la aplicación de los

instrumentos mediante evaluaciones diseñadas con el fin de caracterizar las condiciones actuales en competencias de habilidades comunicativas y lectoescritura a los estudiantes. Se realiza valoración de los instrumentos diseñados en habilidades de lecto-escritura (ensayo) y habilidades de oratoria (monólogo) haciendo uso de las rúbricas de niveles de taxonomía SOLO.

De los 10 de estudiantes de octavo semestre de administración de empresas se evidencian los siguientes resultados:

Tabla 1

Resultados promedio de lecto-escritura y monólogo de administración de empresas.

Administración de empresas - Octavo semestre			
Lectoescritura		Monólogo	
Promedio Cuantitativo	4	Promedio Cuantitativo	3,3
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 5	Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1
Promedio Cuantitativo	3,5	Promedio Cuantitativo	2,9
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	3,6	Promedio Cuantitativo	2,3
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 3
Promedio Cuantitativo	4,1	Promedio Cuantitativo	3,3
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 5	Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1
Promedio Cuantitativo	3,3	Promedio Cuantitativo	2,9
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	4	Promedio Cuantitativo	3,5
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 5	Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3
Promedio Cuantitativo	3,6	Promedio Cuantitativo	2,9
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	3,3	Promedio Cuantitativo	2,8
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	4	Promedio Cuantitativo	3,3
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 5	Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1
Promedio Cuantitativo	3,4	Promedio Cuantitativo	2,4
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 3
Promedio general Lectoescritura	3,7	Promedio general Monólogo	3,0
Rúbrica general	Relacional 3	Rúbrica general	Relacional 1

Fuente: Elaboración propia

De un total de 9 estudiantes de administración de empresas del último semestre, la rúbrica general de la prueba de lecto-escritura alcanza el nivel de taxonomía SOLO "Relacional 3" y

la rúbrica general de la prueba de oratoria mediante monólogo alcanza el nivel "Relacional 1" lo que indica que los estudiantes en sus elementos de competencia alcanzan lo siguiente:

Tabla 2

Nivel taxonomía SOLO alcanzado en lecto-escritura de administración de empresas

Elemento de competencia	Definición
SABER	Asocia que el texto presenta coherencia con la lectura propuesta e idea principal y tiene una estructura adecuada para la comprensión del lector.
HACER	Produce de manera organizada y en el tiempo establecido las ideas, cita algunas fuentes bibliográficas de otros autores, se reflejan correctas reglas ortográficas que permite una adecuada comprensión lectora.
SER	Justifica qué se aborda en el tema principal de forma creativa y da respuesta a la pregunta problematizadora de forma clara.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 3

Nivel taxonomía SOLO alcanzado en oratoria mediante monólogo de administración de empresas

Elemento de competencia	Definición
SABER	Contextualiza las ideas en función a la situación comunicativa. El mensaje es comprendido, utilizando vocabulario adecuado y describiendo en algunos momentos personas, objetivos, lugares, etc., en la realización del monólogo.
HACER	Propone un discurso acompañado de gestos articulados con fluidez y manejo del escenario. El tono de voz es claro y comprensible. La actividad se ejecuta en el tiempo establecido.
SER	Aborda la sustentación o monólogo atrayendo a la audiencia. La ideas y sentimientos se expresan con claridad según lo amerite la acción comunicativa.

Fuente: Elaboración propia

De los 6 de estudiantes de pública se evidencian los primeros resultados de lecto-escritura y monólogo de contaduría pública:

Tabla 4
Resultados promedio de lecto-escritura y monólogo de contaduría pública.

Contaduría Pública - Primer semestre			
Lectoescritura		Monólogo	
Promedio Cuantitativo	3	Promedio Cuantitativo	2,4
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 3
Promedio Cuantitativo	3,3	Promedio Cuantitativo	2,9
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	3,5	Promedio Cuantitativo	2,8
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio Cuantitativo	3,2	Promedio Cuantitativo	2,6
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 1	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 3
Promedio Cuantitativo	3,7	Promedio Cuantitativo	2,7
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 3
Promedio Cuantitativo	3,8	Promedio Cuantitativo	2,8
Resultado Rubrica definitiva	Relacional 3	Resultado Rubrica definitiva	Multiestructural 5
Promedio general Lectoescritura		Promedio general Monólogo	2,7
Rúbrica general		Rúbrica general	Multiestructural 3

Fuente: Elaboración propia

De un total de 6 estudiantes de contaduría pública del primer semestre, la rúbrica general de la prueba de lecto-escritura alcanza el nivel de taxonomía SOLO “Relacional 3” y la rúbrica general de la prueba de oratoria mediante monólogo alcanza el nivel “Multiestructural 3” lo que indica que los estudiantes en sus elementos de competencia alcanzan lo siguiente:

Tabla 5
Nivel taxonomía SOLO alcanzado de lecto-escritura de contaduría pública



Elemento de competencia	Definición
SABER	Asocia que el texto presenta coherencia con la lectura propuesta e idea principal y tiene una estructura adecuada para la comprensión del lector.
HACER	Produce de manera organizada y en el tiempo establecido las ideas, cita algunas fuentes bibliográficas de otros autores, se reflejan correctas reglas ortográficas que permite una adecuada comprensión lectora.
SER	Expresa mediante ideas o sentimientos confusos ante la acción comunicativa. La sustentación o monólogo no es del todo atrayente a la audiencia.

Fuente: Elaboración propia

Tabla 6

Nivel taxonomía SOLO alcanzado en oratoria mediante monólogo de contaduría pública

Elemento de competencia	Definición
SABER	Precisa las ideas en función a la acción comunicativa pero no hay claridad en el mensaje. El vocabulario no es adecuado por momentos y poco se describen elementos dentro de la realización del monólogo.
HACER	Mecaniza un discurso acompañado de gestos con poca fluidez, el tono de voz no es claro dificultando la comprensión del mensaje. La actividad se desarrolla en el tiempo establecido.
SER	Aborda la sustentación o monólogo atrayendo a la audiencia. La ideas y sentimientos se expresan con claridad según lo amerite la acción comunicativa.

Fuente: Elaboración propia

Dando cumplimiento al segundo objetivo específico se analizan los resultados bajo taxonomía SOLO mediante

cuadro comparativo para medir el impacto de las competencias actuales de los estudiantes.

Tabla 7

Comparación de resultados administración y contaduría en la prueba de lecto-escritura

Promedio general Lectoescritura Admon de empresas	3,7
Rúbrica general Lectoescritura Admon de empresas	Relacional 3
Promedio general Lectoescritura Contaduría pública	3,4
Rúbrica general Lectoescritura Contaduría pública	Relacional 3

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Se puede identificar que una vez obtenidos los resultados de las pruebas de lecto-escritura entre estudiantes de primer y último semestre, alcanzaron los mismos resultados bajo la rúbrica de taxonomía SOLO “Relacional 3” en una escala cuantitativa

dentro 3.4 y 3.7, lo que quiere decir que no se tiene un avance significativo en las competencias señaladas, reflejando debilidades y carencias en el proceso formativo en lo que a habilidades de lecto-escritura se refiere con los estudiantes que están a punto de finalizar.

Tabla 8

Comparación de resultados administración y contaduría en la prueba de oratoria mediante monólogo

Promedio general Monólogo Admon de empresas	3,0
Rúbrica general Monólogo Admon de empresas	Relacional 1
Promedio general Monólogo Contaduría pública	2,7
Rúbrica general Monólogo Contaduría pública	Multiestructural 3

Fuente: Elaboración propia

Análisis

Se puede identificar que una vez obtenidos los resultados existe una evolución en las competencias señaladas, en donde los estudiantes de primer

semestre se proyectaron con mayor inseguridad en la actividad de oralidad, muestran poca preparación, no se refleja una estructura clara, con poca fluidez en el discurso, con dificultad en la



transmisión del mensaje y poco atractivos a la audiencia. Por el contrario, en los estudiantes de último semestre de administración de empresas, se evidencia mayor confianza y fluidez en el ejercicio.

Para el cumplimiento del tercer objetivo específico se realizan consultas y revisión de fuentes procedentes de la universidad en donde se identifican 9 estrategias aplicadas en la actualidad para el desarrollo de las habilidades comunicativas y de lectoescritura.

Tabla 9

Estrategias actuales

ITEM	Estrategias actuales	Definición de la estrategia actual
1	Curso de humanidades 1- 2 y 3	Estos cursos se encuentran habilitados para la comunidad estudiantil para el relacionamiento con el espacio profesional y personal. Amplia de forma integral una comprensión a nivel cultural, filosófico e histórico en lengua y literatura para el desarrollo de habilidades comunicativas con el fin de tener un pensamiento crítico en diferentes entornos.
2	Acceso a las Bibliotecas físicas y digitales	El Sistema de Información Bibliográfico busca disponer los servicios de información para los diferentes públicos de la Universidad, facilitando el acceso generalizado a estos.
3	Bienestar Universitario	Brinda atención integral a toda la comunidad universitaria a través de sus diferentes actividades y espacios de tipo: formativo, recreativo, cultural, deportivo, artístico, representativo y emocional.
4	Estrategias didácticas en clase	Autónomo de cada profesor dentro de sus actividades de aprendizaje mediante lecturas, estudios de casos, foros participativos, ensayos, exposiciones, videos entre otros
5	Curso de comunicación Organizacional	Curso actualmente contenido dentro de la maya curricular de administración de empresas que contribuye al fortalecimiento de esta competencia.
6	APA (Ambientes prácticos de aprendizaje)	Cámara Gesell para el desarrollo de entrevistas y actividades de oratoria
7	Internacionalización	Mediante la realización de clases espejo que permite alianzas colaborativas con pares nacionales e internacionales para la interacción e integración de saberes desde diferentes escenarios y culturas permitiendo al estudiante una apertura a nuevos contextos.
8	Proyección Social y Solidaria	Es una de las actividades misionales de la Universidad, responsable de la transferencia y comunicación del conocimiento que genera impacto en la comunidad y reconocimiento en el entorno, mediante estrategias que integren las prácticas académicas a través de brigadas, asesorías y capacitaciones donde participen los estudiantes.
9	Pruebas SIEC (Sistema Institucional de Evaluación de Competencias)	Sistema que genera información confiable que permite el reconocimiento de competencias previas de los aspirantes y el establecimiento del nivel de desarrollo de las competencias de los estudiantes a lo largo del ciclo educativo. Estima la variación en el progreso cognitivo de los estudiantes, entre el momento inicial y el momento final del proceso educativo.

Para el cumplimiento del cuarto objetivo específico y tomando como referente los anteriores resultados obtenidos tanto en la aplicación de los instrumentos, la comparación de los resultados obtenidos por los estudiantes y las consultas realizadas de las estrategias actuales que operan en la universidad se realizan las siguientes propuestas:

Dinamizar los cursos de humanidades a fin de que los estudiantes desde el primer semestre se sientan a gusto, comprendiendo la importancia de abordar temas desde los diferentes contextos, integrando técnicas de oratoria y escritura creativa y crítica.

Desarrollar talleres de lectura directamente en la biblioteca física de la universidad, para motivar a los estudiantes el interés por la lectura, la escritura y oratoria.

Hacer uso de Ambientes Prácticos de Aprendizaje como la Cámara Gesell para exposiciones, entrevistas, monólogos y demás actividades con estrategias de gamificación.

Participar en actividades de internacionalización, como lo son las "Clases Espejo", en donde los estudiantes interactúen a través de la Comunidad Rizoma fomentando sus competencias en escritura.

Realizar como evento evaluativo o actividad de aprendizaje prueba escrita tipo SABER PRO tomando como base el módulo de comunicación escrita.

Conclusiones

El desarrollo de las competencias profesionales son eje central en el actual modelo de educación, parte de la construcción de conocimientos mediados por el trabajo colaborativo en la comunidad

educativa; en las habilidades comunicativas y de lecto-escritura se pueden presentar algunas limitaciones que obstaculizan el desarrollo de estas.

De acuerdo con lo anterior, se realizó la formulación del problema de investigación ¿Cómo se fortalecen las competencias en habilidades comunicativas y lecto-escritura que le apunten al mejoramiento del desempeño académico y profesional de los estudiantes? Lo que llevó a los objetivos a alcanzar, los antecedentes de diferentes autores que contribuyen en este campo; de igual forma se abordan aspectos teóricos articulados con el planteamiento del problema y que favorecen la construcción del diseño metodológico y la posterior interpretación de resultados.

Se mencionan las fases metodológicas que integran la investigación, partiendo de un

enfoque cualitativo para la comprensión de los fenómenos; con un diseño de investigación acción, por ser una metodología de intervención social que hace énfasis en los estudiantes, mediante las fases de observación y caracterización de las condiciones actuales. El análisis e interpretación de los resultados se realizó mediante rúbrica Taxonomía SOLO y la fase de actuación que permitió proponer el diseño de nuevas estrategias didácticas para el fortalecimiento de habilidades comunicativas y lectoescritura. El alcance fue de tipo descriptivo a fin de interpretar la realidad de los hechos en el trabajo de campo. Se determina la población y muestra objeto de estudio para posteriormente diseñar los instrumentos de recolección de datos donde se realizan las actividades evaluativas valoradas con rúbricas.

Se da respuesta a la formulación de la investigación y

detalla el cumplimiento de los objetivos establecidos, comparando los resultados, se describen las estrategias actuales que tiene implementada la universidad para el desarrollo de

dichas competencias, finalizando con el diseño de nuevas estrategias para el fortalecimiento de las habilidades comunicativas y lectoescritura de los estudiantes.

Referencias bibliográficas

- OCDE (2017). *Marco de Evaluación y de Análisis de PISA para el Desarrollo: Lectura, matemáticas y ciencias*. Versión preliminar, OECD Publishing, Paris.
- Peñalosa, E. y Hernández, P. (2021). *Modalidades alternas para la innovación educativa en la formación universitaria*. Colección Abate Faria, Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- UNESCO (2023). *Los futuros que construimos: habilidades y competencias para los futuros de la educación y el trabajo*. París, UNESCO.
- Unigarro, M. (2017). *Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias*. Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, Bogotá.

LA INNOVACIÓN EDUCATIVA EN LOS MAESTROS, UNA ESTRATEGIA PARA ESTIMULAR LA CREATIVIDAD DOCENTE

Valkyria Bernal Jaramillo

<https://orcid.org/0009-0002-0287-5794>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0000108245

<https://scholar.google.com/citations?user=cMgnSiMAAAAJ&hl=es&oi=ao>

Resumen

La siguiente investigación se enmarca en la línea de Pensamientos de Diseño para la Innovación Social de la Maestría de Innovaciones Sociales en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, y busca proponer una estrategia de formación docente basada en video-cápsulas educativas que contribuya a la innovación educativa y fortalezca la creatividad en los docentes. Se desarrolló bajo una metodología cualitativa con un diseño emergente que conjuga la investigación creación y la metodología de *Design Thinking* (Pensamiento de Diseño), lo que dio lugar a cuatro fases: preparatoria (Descubrimiento e

Interpretación) en la que se recogieron las opiniones de maestros y el trabajo de sistematización de narrativas aportado por la Escuela de Innovación Educativa IESMART. Igualmente, se identificaron los factores que inciden en la resistencia al cambio de los maestros a partir de entrevistas a formadores en innovación educativa y de la revisión de textos y contextos. La segunda fase de trabajo de campo (Ideación y Experimentación) se concentró en los procesos de ideación y prototipado de las video-cápsulas, a través de las cuales se determinaron los contenidos de formación necesarios para promover una

pedagogía creativa. La tercera fase analítica: Testeo (Evolución) se concentró en validar una propuesta de video-cápsulas formativas orientadas a fomentar la creatividad en los maestros, a través de la red social Facebook y finalmente la cuarta Fase denominada Informativa consolida la propuesta alrededor de tres componentes: contenidos, etapas de producción y tratamiento audiovisual del prototipo pedagógico resultante de la investigación.

Palabras clave: Innovación educativa, resistencia a la innovación, creatividad, pedagogía creativa.

Introducción

Los maestros son actores sociales, miembros fundamentales de la comunidad educativa, por lo que su ejercicio docente no se reduce a la implementación de técnicas, didácticas o herramientas pedagógicas. Perrenoud (2004)

plantea que un verdadero ejercicio docente implica la apropiación de conocimientos, acciones y experiencias, al igual que el dominio de aspectos psicopedagógicos, comunicativos, socioafectivos, metacognitivos y axiológicos inherentes a la profesión docente. En este sentido si no existe una formación integral que brinde tales competencias, así como la construcción de criterios sólidos se le dificultará a un maestro motivarse a implementar transformaciones en el aula, lo cual constituye una de las razones por las que persiste en las aulas una resistencia a la innovación.

Cuando se abordan procesos de formación o capacitación para la innovación docente según Corica (2020) en muchos todavía prevalece una visión del maestro "como reproductor o aplicador de teorías, planes de estudio, materiales y programas pensados por otros, con poca posibilidad de

hacer sentir su punto de vista o modificar lo propuesto” (p. 53). A esto se le suma que los esfuerzos que se realizan por parte del Estado no tienen en consideración la dinámica en la que vive el docente, por lo que no se adecua al pensamiento pedagógico que los maestros tienen, la realidad de su práctica y lo que éste puede aportar a la propuesta curricular o didáctica, a lo cual es necesario agregar que los procesos de formación docente no son precisamente innovadores. Incluso en escenarios de formación continua de maestros se siguen implementando estrategias tradicionales, de cátedra, lectura y poco se explora en opciones justamente creativas para los maestros.

Por otra parte, los medios audiovisuales se han diversificado para satisfacer más necesidades de comunicación, enseñanza y aprendizaje en un entorno digital global interconectado a través de Internet. En esta era digital y

virtual la evolución ha modificado la forma de acceso al conocimiento a través de medios audiovisuales haciendo posible abrir el abanico metodológico para la difusión del conocimiento, facilitando el acceso a la información y la comunicación.

Dentro de este contexto las cápsulas audiovisuales se han convertido en recursos pedagógicos que ponen a sus usuarios en una posición de autoaprendizaje brindándoles la posibilidad de profundizar en temas que a veces las aulas no logran ofrecer a un ritmo propio. Con las cápsulas audiovisuales los usuarios pueden buscar temas en cualquier momento y en cualquier lugar, encontrando contenido relevante y material de estudio para aclarar sus dudas y responder sus preguntas. Esto contribuye a mejorar la experiencia de aprendizaje y mejorar la calidad del conocimiento que un aprendiz puede tener.

Por las razones expuestas, esta investigación se plantea como preguntas a resolver: ¿cuáles son los principales factores que inciden en la resistencia de los maestros a la innovación educativa? ¿Qué se requiere para despertar la creatividad en los maestros? ¿Cómo contribuirían estrategias como las video-cápsulas educativas en la formación de maestros? ¿Qué características deben tener video-cápsulas educativas orientadas a activar la creatividad en los maestros?

Antecedentes

Según Sternberg (1997), existen una variedad de métodos para desarrollar el potencial creativo en los seres humanos, una de ellas es cambiar la manera de pensar aduciendo que cuando se adquiere nuevas perspectivas racionales la creatividad tiende a incrementarse. Algunos estudiosos del pensamiento creativo se han centrado en lo

que hace creativos a las personas, mientras que otros como Hargadon y Seely investigan el contexto social en el cual se desenvuelve el pensamiento creativo de la manera (Florida y Goodnigh, 2005). Basándose en De la Torre (1995), la creatividad es un acto espontáneo de todos los seres humanos, que debe ser orientado y estimulado a través del proceso educativo a fin de potenciar el comportamiento creativo de las personas.

También hace un examen sobre la pedagogía creativa presentada por Lin (2011) la cual se establece a partir de la enseñanza para la creatividad en donde se identifica y fomenta la creatividad utilizando enfoques imaginativos para hacer del proceso de enseñanza aprendizaje más interesante y efectivos tales como la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia. La Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia es un

desarrollo del psicólogo Richard E. Mayer el cual incorpora del modelo triárquico de la carga cognitiva y la división de principios del diseño instruccional. El modelo triárquico de la carga cognitiva busca la construcción de aprendizajes significativos permitiendo una mejor retención de conocimientos y la transferencia de lo aprendido.

A través de la Teoría Cognitiva del Aprendizaje Multimedia y basándose en los métodos instruccionales de dicha teoría se pretende que, con la organización, estructuración e interrelación de las ideas principales presentadas en las video cápsulas, sea posible llegar a un aprendizaje móvil significativo para la formación en pedagogía creativa en los docentes.

Metodología

Los objetivos que persigue esta investigación, así como la naturaleza del campo de

investigación en el cual se circunscribe, llevaron a elegir la metodología cualitativa con un diseño de investigación emergente, posibilitando la configuración de la investigación en la medida en que se avanza, de manera coherente con la necesidad de pensar esta propuesta de investigación a la luz de la teoría disponible sobre los paradigmas y metodologías emergentes (como el pensamiento de diseño y la investigación-creación) que involucren elementos que pueden entender e interpretar la estrategia pedagógica sugerida, las Video-cápsulas educativas, para abordar el tema de interés. Este diseño se apoya en los principios de la Investigación-creación, metodología que está permitiendo la divulgación de un arte-facto (hecho con arte) de diseño, producto de un proceso creativo expresado desde los lenguajes: sonoro, visual, corporal, literario o pedagógico, en este caso, audiovisual y

pedagógico con el rigor metodológico o sistemas de análisis que tienen otras disciplinas. Según Silva-Cañaveral (2016), tiene por objetivo, colmar de sentido la situación que estudia y no solo hallarlo.

Gracias a su diseño emergente, esta propuesta investigativa también ha incorporado principios del pensamiento de diseño, por ser otra metodología que provee las herramientas para dar solución a una necesidad social, educativa, comunitaria, de manera creativa y colaborativa, el cual propone unas etapas que permiten la retroalimentación permanente del proceso creativo (empatizar, definir, idear, prototipar y testear), que a su vez, se desarrollan en coherencia con las fases preparatoria, de trabajo de campo, analítica e informativa.

Fundamentación Teórica

Se resalta el lugar de la formación docente con respecto a este tipo de contenidos y cómo se hace necesario que el usuario desarrolle conocimientos y habilidades que le permitan consumir, usar y producir más información de calidad. Esto implica al decir de Torres (2011) “habilidades como el encontrar, asimilar, interpretar y reproducir información, por lo que es necesario que ellos reconozcan sus estilos de aprendizaje, puesto que cada uno tiene un modo distinto de percibir y procesar.” Esto pone en relevancia la comprensión de la relación entre estilos de aprendizaje y recursos pedagógicos, además de poner bajo la lupa el tema de las estrategias de aprendizaje entendidas “como procedimientos mediante los cuales se puede adquirir información e integrar al conocimiento ya existente”

Según el estudio de Hernández (2015) es bajo el interés por mejorar las prácticas

educativas, lo cual aumenta si se trata del uso de las TIC, es por ello, que concluye que “los procesos de cambio dependen de la posibilidad de seducir e involucrar a otros, por lo que se requiere además del liderazgo individual, el liderazgo institucional que favorezca las condiciones, minimizando la resistencia”.

Futuras investigaciones pueden estar enfocadas a la aplicación del prototipo en la creación de todos los contenidos propuestos, comparando los diferentes resultados tanto en la percepción de los maestros como en el impacto de estas en sus prácticas. Por otro lado, en términos del proceso de pensamiento de diseño, el prototipo debe seguir

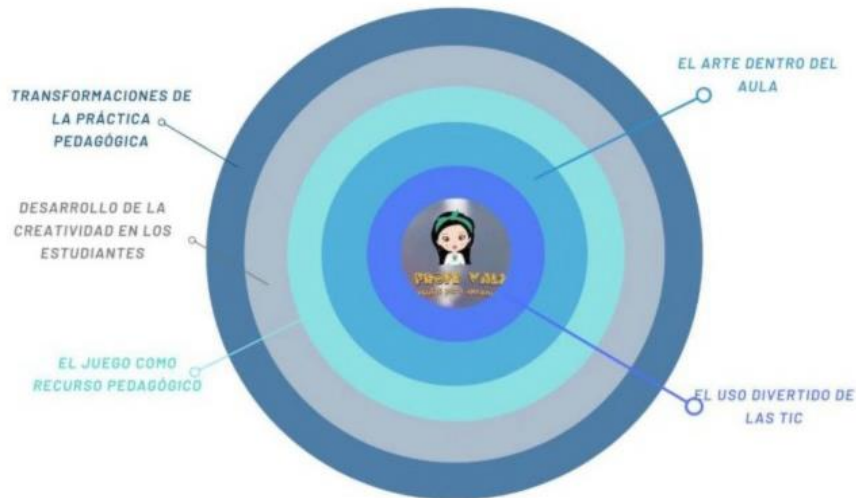
evolucionando en diversas iteraciones hasta que se consiga su escalabilidad y replicabilidad.

Resultados

Uno de los hallazgos más importantes del prototipo y específicamente del testeo o evaluación, es el valor del aprendizaje social, el cual tiene en cuenta el aprendizaje colaborativo, el uso de recursos artísticos para la enseñanza y la utilización de medios y plataformas poco convencionales para el tratamiento de estos temas tales como las redes sociales. En esta dimensión están condensadas las consideraciones sobre los retos de la educación actual como la de reconstruir las posibilidades educativas y adaptarlas a la sociedad en la que se vive.

Figura 1

Dimensiones



Nota: Elaboración Propia.

Se pretende desmitificar la idea que existe en algunos docentes de que la incursión de las TIC supone la desaparición del docente como actor principal de los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que es un recurso más que el docente puede aprovechar y con el cual puede

potenciar mucho más las capacidades de los estudiantes. El docente debe cambiar visión de su función como un mero emisor de información, sino que debe evolucionar a la idea de que es un acompañante y guía tutorando el proceso de aprendizaje de los estudiantes.

Figura 2

Factores que se relacionan con las limitaciones a la hora de innovar, Moreneo (2010).



Nota: elaboración propia.

Asimismo, Monereo (2010) menciona que: “a pesar de la cantidad de recursos que se invierten en la formación del profesorado de todos los niveles educativos, la trascendencia de esa formación a las aulas, en forma de prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas, es decepcionante” (p. 585).

De acuerdo con los hallazgos de esta investigación se concluye que son múltiples los factores que inciden en la resistencia de los maestros a la innovación siendo relevantes factores como la falta de formación de calidad en los docentes, la carencia de seguridad en sus prácticas y

patrones mentales asociados a su autoeficacia y liderazgo. Estos tres factores tienen relación entre ellos, por un lado, la falta de una formación de calidad hace que los docentes no se sientan suficientemente seguros a la hora de innovar en sus prácticas docentes. De igual forma una actitud de falta de reconocimiento de sus limitaciones hace que los docentes no sientan interés por mejorar la calidad de su formación, constituyéndose así en un mero interés formal de tener acreditaciones que le permitan acceder, conservar o ascender en su escalafón profesional.

Conclusiones

Es significativo para este trabajo concluir que recursos como las video-cápsulas basadas en micro aprendizaje logran altos niveles de aceptación en los docentes por cuanto se constituyen en verdaderos recursos con los que se puede motivar a los docentes a profundizar en sus conocimientos e interesarse por temas relacionados con innovación

educativa. De igual forma, los altos niveles de aceptación que se consiguieron con las video-cápsulas, evidenciado en los diferentes comportamientos evaluados en la red social Facebook indican que pueden convertirse en herramientas para generar confianza en los docentes en su capacidad de innovar y para minimizar la resistencia a ponerlas en práctica en el aula.

Referencias

- Arata, D; Falla, A; López, U; Moreno (2013). Influencia de las teorías implícitas sobre creatividad en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios de la Licenciatura en Pedagogía Infantil de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá D.C. Trabajo de Grado presentado como requisito para optar al título de Magíster en Educación. Universidad Javeriana.
- Córica, J. (2020) Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 23(2), 255-272.
- Clarke, J. S., Ellett, C. D., Bateman, J. M., y Rugutt, J. K. (1996). Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research I universities. Proceedings of the Association for the Study of Higher Education Meeting, 21. Memphis, EEUU.
- Fandiño, A; Peña, I (2013), Desarrollo de la creatividad en docentes. Universidad de Costa Rica.
- Fernández, M. (2016) Diseño del Estudio en Investigaciones Cualitativas. Curso de Introducción a la Investigación Cualitativa. Máster de Investigación en Atención Primaria.Barcelona: semFYC. Universitat Autònoma de Barcelona. Fundació Doctor Robert.
- Florida, R. y Goodnigh, J. (2005) Gestionar para la Creatividad. Harvard Business Review.

- Freitez, I; Fuentes, C; Gallardo, C; (2013). Desarrollo de la creatividad de los docentes en formación mediante el uso de metáforas en entornos virtuales de aprendizajes. Edutec, Costa Rica.
- Gardner, H. (1993). Arte, Mente y Cerebro. Barcelona: Paidós
- Hargadon y Seely (1996) Contenidos digitales educativos. Una forma diferente para aprender. 22 Simposio Internacional de Educación SOMECE-2006. México
- Hernández Pino, Y. M. (2015). Factores que favorecen la innovación educativa con el uso de la tecnología: una perspectiva desde el proyecto coKREA. Revista Virtual Universidad Católica del Norte, 45, 38-52.
<http://revistavirtual.ucn.edu.co/index.php/RevistaUCN/article/view/654/1187>
- Hernández – Sampieri, R. (2018). Diseños del proceso de investigación cualitativa. Metodología de la investigación. McGrawHill 5ta edición.
- MEN, (2017) La innovación educativa en Colombia. Buenas Prácticas para la innovación y la TIC en educación.
<http://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/Libro%20Innovacion%20M EN%20-%20V2.pdf>
- León, A. y R. Aranda, (2009). El tránsito hacia un currículo flexible desde el punto de vista del personal académico. El caso de la carrera de biólogo en la Universidad Autónoma del Estado de Morelos. Veracruz, México, septiembre, COMIE
- Penalva, C; Alaminos, A; Francés, F; Santacreu, O. (2015) La investigación Cualitativa. Técnicas de investigación y análisis con Atlas.Ti. Primera Edición. Pydlos Ediciones, Ecuador.
- Read, H. (1967). Prensa estudiantil. Recuperado de: [prensaestudiantil.com:](http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read_herbert-arte_y_alienacion.pdf)
http://prensaestudiantil.com/biblioteca/lectura/datos/read_herbert-arte_y_alienacion.pdf
- Rogoff (1993). La naturaleza de la docencia. Buenos Aires. Paidos.
- Stenberg, R. (1997). La creatividad en una cultura conformista un desafío a las masas. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Vigotsky, L. S. (2005). Psicología del Arte. México: Distribuciones Fontamara S.A.

TRAYECTORIAS VITALES Y FORMACIÓN DOCTORAL: REFLEXIONES PARA EL ACOMPAÑAMIENTO INTEGRAL DE ESTUDIANTES DE DOCTORADO EN EDUCACIÓN

Amador Lesmes, Beatriz Helena

Docente Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás

<https://orcid.org/0000-0001-7516-6644>,
<https://scholar.google.com/citations?user=EZAv8ogAAAAJ&hl=es>;
beatrizamador@usta.edu.co

Arévalo Rodríguez, Carolina

Docente Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás

carolinaarevalo@usta.edu.co
<https://orcid.org/0000-0001-8958-1283>,
<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=i8dmKzUAAAAJ>;

Acosta Gutiérrez, Joselín

Docente Doctorado en Educación Universidad Santo Tomás

joselinacosta@usta.edu.co
<https://orcid.org/0000-0003-4879-8931>,
<https://scholar.google.com/citations?user=b-RSsgAAAAJ&hl=es>

Resumen

En esta ponencia se presentan las reflexiones metodológicas sobre el proyecto de investigación **Trayectorias vitales y formación doctoral**, el cual pretende analizar la relación de los contextos cotidianos, laborales y los procesos educativos de estudiantes del Doctorado en Educación desde una perspectiva integral de la formación. En tal solicitud metodológica, la investigación

aporta elementos comprensivos que permitan considerar las experiencias previas, habilidades base, conocimientos formales, predisposiciones afectivas y cognitivas y los intereses inherentes a la toma de decisiones en la tesis doctoral de los estudiantes. Esta investigación se ubica en el paradigma *socioconstructivista* que otorga valor a la construcción de conocimientos en clave

relacional y desde las historias de vida. Se lleva a cabo a través de un *diseño narrativo* con estudiantes del doctorado en educación. Como resultado se proyecta el diseño de estrategias de acompañamiento integral al estudiante de doctorado a partir del reconocimiento de las *trayectorias vitales* para contribuir no solo a enriquecer la experiencia formativa, sino también a sortear obstáculos que históricamente han condicionado la culminación exitosa de programas de estudios doctorales y que se traducen en brechas entre el ser (histórico, contextual y trascendente), y un hacer orientado, especialmente, a la formación disciplinar.

Palabras clave:
Acompañamiento, doctorado, formación integral, formación doctoral, trayectorias vitales.

Introducción

Los antecedentes de esta ponencia se dividen en dos

momentos, en uno de ellos se abordan los enfoques de los estudios narrativos y trayectorias vitales en el nivel de doctorado y en el otro, se plantean los tipos de estudios que se encuentran en el nivel de doctorado. Inicialmente, encontramos que Mancovsky (2021) indaga por la relación entre “relatos vitales de directores de tesis doctorales” y las condiciones que le otorgan cierta cualidad a los procesos de acompañamiento y formación de los estudiantes en este nivel, particularmente, desde una pedagogía que indaga por la trastienda (lo invisible) del director de tesis develando su experiencia, afectaciones y “cierto cansancio” que atraviesa, especialmente, los asuntos cercanos a las sustentaciones y son de poco conocimiento en la experiencia personal.

Por su parte, Aguirre y Porta (2021) abordan la formación doctoral desde coordenadas biográficas y

profesionales en clave de *narrativas académicas*, como esfuerzo importante para reivindicar una gestión integral entre las experiencias vitales y el proceso formativo, en contexto, especialmente de virtualización de programas académicos aportando importantes consideraciones en términos, como señalan, de singularidades que van más allá de coordenadas institucionales, académicas o curriculares para recuperar los prismas biográficos de los estudiantes y, con ello, devolver la voz cotidiana ausente en los contextos formativos en estos niveles de formación posgradual.

Por otro lado, se encuentran estudios sobre la supervisión del director de tesis hacia el trabajo del estudiante como parte de la formación investigativa y su incidencia en la culminación del programa académico, así como también el impacto que tienen las presiones externas por publicar dentro del

proceso; no obstante, se resalta que la integración de elementos emocionales, personales y profesionales es fundamental para para que se desarrolle con éxito la carrera académica y pueda darse un aporte a la disciplina (Proestakis-Maturana & Terrazas- Núñez, 2017). En su estudio, Fernández Fastuca (2018) plantea las dificultades asociadas a la tardía o a la no graduación de estudiantes de doctorado, dentro de las cuales menciona los inconvenientes para la maduración del proyecto individual y para la publicación, en un proceso que llama: pasar de la adolescencia a la *adultez académica*, asociado a la capacidad para la generación de conocimiento, la participación en eventos y comunidades académicas, la publicación y desarrollo de la tesis doctoral.

La elección metodológica

Este proyecto de investigación se enmarca en el paradigma socio-constructivista

(hermenéutico) y el enfoque cualitativo, dado que una investigación cualitativa “es una actividad situada, que ubica al observador en el mundo” (Denzin & Lincoln, 2012, p. 48). En esta investigación cualitativa realizada durante el 2024 en la Universidad Santo Tomás y la Facultad de Educación, se emplean diferentes materiales para la recolección de datos como las experiencias personales y de introspección, las historias de vida, las entrevistas, los artefactos y los textos visuales (Denzin & Lincoln, 2012, p. 49).

Las metodologías biográficas de “relatos/historias de vida” de estudiantes del Doctorado en Educación de diferentes semestres dan cuenta de los procesos de desarrollo profesional e institucional, de configuración de identidades, posibilitando también, por medio de la reflexión (individual y colectiva) que supone la narrativización de la experiencia adquirida, recuperar el saber y

memoria individual y colectiva, poniendo la situación actual en la perspectiva del curso espacial temporal. Las historias de vida, en la medida que han transcurrido en unos contextos, saturadas con otras historias de vida paralelas, en un “relato polifónico”, expresan y permiten comprender, a su vez, las historias institucionales; tanto para orientar sus proyectos de mejora a partir de la asunción de los determinantes de su propia historia, como para reapropiarse el saber adquirido en su “memoria implícita” (p. 9).

1. **Relevancia del Contexto Personal y Profesional:**

las trayectorias vitales de los estudiantes de doctorado enriquecen la experiencia formativa y aumentar el nivel de compromiso con el proyecto de investigación.

2. **Metodología Narrativa y Reflexión:** el empleo de metodologías biográficas y

narrativas facilita la recuperación y reflexión sobre el saber y la memoria individual y colectiva.

de necesidades del contexto y a generar aportes en el ámbito regional.

3. **Desarrollo de Recursos y Actividades que involucren las trayectorias vitales de los estudiantes:** esta investigación sugiere la incorporación de criterios y estrategias para las tutorías, recursos didácticos para niveles introductorios, métodos de aprendizaje activo y experiencial, y talleres que fomenten competencias científicas, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el trabajo en equipo.

4. **Contribución al Conocimiento Regional:** la identificación de las trayectorias vitales de los doctorandos puede contribuir a la identificación

Las historias de vida como parte del diseño de la formación en el nivel doctoral

Desde una perspectiva socioconstructivista y utilizando un diseño narrativo, esta investigación otorga valor a las historias de vida de los estudiantes, porque reconoce la importancia de sus experiencias previas, habilidades, conocimientos, predisposiciones e intereses en la toma de decisiones durante la elaboración de sus tesis doctorales, a partir de allí se plantean cinco aspectos que se pueden tener en cuenta en el diseño de estrategias de acompañamiento a tesisistas en el nivel de Doctorado en Educación y que pueden ayudar a un acompañamiento exitoso.

Conclusiones

A partir de la metodología empleada en este proyecto

podemos apreciar la importancia de incluir la relación entre los contextos cotidianos, laborales y los procesos educativos en el diseño de estrategias curriculares y de acompañamiento en los programas de doctorado en educación. Esta consideración ubica la investigación en perspectiva de procesos dinámicos, relacionales y de co-creación de conocimientos donde las distintas “praxis de vivir” se constituyen en escenarios potenciales de ser indagados para advertir los motivos subyacentes a la configuración de las tesis doctorales. Conviene señalar que la investigación desde una aproximación socioconstructivista “lo vital” es susceptible de desvelarse, narrativamente. Por lo que, “las historias que contamos” (ya sea en una estructura formal investigativa o en otras formas narrativas), advierten, en sí mismas, un complejo entramado de voces, acontecimientos, memorias y lugares compartidos con los otros

que muestran, en algunos casos, “una promesa” (como motivos perdurables), que se mantienen en el tiempo y llega a concretarse en la tesis doctoral. En otros casos, rupturas, discontinuidades y abandonos de esos motivos consistentes (promesas), académico-personales-laborales. Para el primer caso, se ha inferido una vitalidad mayor de los tesisistas, en tanto, su apuesta doctoral se ha ido configurando emocional, afectiva, relacional y experiencialmente con el o los motivos perdurables de su praxis; para el segundo, se percibe, una disposición distinta que advierte, en algunos casos, búsquedas alejadas de la propia experiencia con dificultad de concretarse en una idea contextualmente relevante.

Ahora bien, estos hallazgos iniciales, pueden fundamentar el diseño de estrategias de acompañamiento integral desde donde se indague “la experiencia vital”, como

escenario importante, y, por consiguiente, se producen narrativas que transparentan lo perdurable y las discontinuidades; asunto que, eventualmente, favorece comprender las relaciones entre experiencia/memoria y acontecimientos. Todo esto, en procura de una mayor relacionalidad entre contextos que se traduce, probablemente, en el desarrollo de motivos capaces de perdurar frente a las exigencias inherentes al logro de la tesis doctoral. Conlleva lo anterior a pensar la formación desde la creación de recursos didácticos, métodos de aprendizaje activo y talleres que

fomenten competencias multidimensionales y procesos de indagación en multi-escenarios donde lo vital, en resumen, entrega recursos que implican (afectiva, emocional, contextual y relacionalmente), a los investigadores. Adicionalmente, este proyecto aporta valiosos conocimientos a los estudios sobre el nivel doctoral emergentes en América Latina, ofreciendo un modelo replicable y adaptable a diversos contextos educativos de la región que, en suma, disminuyen las distancias entre las distintas praxis de vida y el oficio formal del investigador.

Referencias bibliográficas

- Aguirre, J., & Porta, L. (2021). La formación doctoral desde coordenadas biográficas y profesionales. Narrativas de académicos(as) de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(91), 1035-1059.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa*, vol 1. Gedisa Editorial.
- Fernández Fastuca, L. (2018). *Pedagogía de la formación doctoral*. UAI Editorial. Editorial Teseo.
- Mancovsky, V. (2021). *Pedagogía de la formación doctoral: relatos vitales de directores de tesis*. Editorial Biblos.

Proestakis-Maturana, A., & Terrazas- Núñez, W. (2017). Formación en investigación y supervisión en programas de doctorados. Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación, 10(20), 85-104. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281056021006>

CLAVES EPISTEMOLÓGICAS DEL MÉTODO FENOMENOLÓGICO EN EL ESTUDIO DE LA REALIDAD SOCIAL

Juan Sebastián Ballén Rodríguez

PhD., en Filosofía

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Programa de Filosofía

https://scholar.google.com/citations?user=FQ_bWMgAAAAJ&hl=en

<https://orcid.org/0000-0001-5214-3108>

Juan David Gutiérrez Ramírez

Licenciado en Filosofía, Pensamiento político y económico, Magíster en educación inclusiva e intercultural

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD Unidad Socio-Humanística

<https://scholar.google.com.mx/citations?user=evo-If8AAAAJ&hl=es>

<https://orcid.org/0000-0001-5557-0447>

Semillero en Inflexiones fenomenológicas

Resumen

La fenomenología es un horizonte de sentido para la filosofía que tiene implicaciones éticas y epistemológicas en las ciencias sociales. Es decir, que la fenomenología es un método de la filosofía donde se descubre que una ciencia de hechos que hace hombres de hechos no logra realmente ponderar la vida humana desde la trascendencia de una ciencia que estudia la vida intencional de la conciencia y todas las implicaciones sociales

que trae consigo. A pesar de que Husserl no propuso una relación directa con las ciencias sociales, han sido sus continuadores quienes han mostrado las ramificaciones. Para avanzar en la idea que busca defender este ensayo, a saber, la validez y vigencia de la fenomenología como un método ideal para comprender las dinámicas de la vida social, en primer lugar, se exploran las elaboraciones teóricas más destacadas y que

apelan a los recursos epistemológicos de la fenomenología en sus formas específicas para hacer una ciencia social o de la cultura como lo expresa Lester Embree (2003). En particular se destaca sus resonancias en los estudios cualitativos, en el ámbito de la interacción social en la educación y los relacionados con las ciencias cognitivas. Luego se muestran las relaciones entre la metodología fenomenológica con la ética, apreciando en este ámbito que la creación de ciencia es fundamentalmente una aspiración normativa. En la discusión se propone el debate de si la fenomenología es o no es una ciencia empírica y en las conclusiones se pone de manifiesto dos formas posibles de asumir la fenomenología bien como una apuesta epistemológica para estudiar el mundo de la vida, bien como una actitud de conocimiento ante los devenires de la existencia.

Palabras claves: Método, fenomenología, ética, epistemología, sociedad, crítica de la cultura.

Introducción. Tendencias teóricas de la fenomenología y sus aportes a las ciencias sociales

Las investigaciones sobre la fenomenología como un método alternativo para las ciencias sociales se pueden clasificar del siguiente modo.

La fenomenología como un método que posibilita el ejercicio cualitativo: En estas investigaciones sobresale en especial la idea de que la fenomenología descubre un lenguaje filosófico que se declara abiertamente en oposición a la metodología positivista. Esto quiere decir que, en lugar de validar el conocimiento desde el método experimental o el registro del análisis de datos, como acontece hoy en día, es posible hacer otra cosa, en especial ocupar el estudio social de la vida

subjetiva e intersubjetiva a través de un lenguaje más vital, existencial y en este sentido de un calado profundamente social (De los Reyes, Heyner y Águeda, 2019).

Tras este planteamiento se construye todo un andamiaje epistemológico que puede ser caracterizado a través de un lenguaje filosófico especial y novedoso. En diálogo con las propuestas de Husserl (2008) y Heidegger (2022) sus conceptos nucleares pueden ser ordenados del siguiente modo:

1. **Intencionalidad:** Que el método fenomenológico se destaque por ejercitar la conciencia intencional quiere decir que todo acto del pensamiento como también cualquier proceso de abstracción está correlacionado con la realidad. En otras palabras, que el conocimiento no se produce a partir de la nada, ni en abstracto, ni en espaldas al mundo de la vida. Al contrario, conocer es parte

de una realidad plena y es la certeza absoluta de que el ser humano es ante todo ser en el mundo.

2. **Experiencia:** Descubrir la certeza del mundo no solamente es un registro empírico de la realidad, sino que obedece a una relación de conocimiento donde lo fundamental es la idea de que la subjetividad se descubre a sí misma a través de una experiencia, que lo confronta, lo arroja al mundo, lo aprehende como subjetividad que puede descubrirse a sí misma en su regreso a la experiencia.

3. **Lenguaje:** Desde la perspectiva fenomenológica que inaugura Martín Heidegger se descubre que la vivencia es una experiencia de colocación subjetiva (Gilardi, 2013). ¿Qué significa colocarse como un sujeto que existe como un ser en el mundo? Para empezar, Heidegger considera que la filosofía es un proyecto: es el

proyecto de pensar el ser. De hecho, considera que la pregunta filosófica digna de ser considerada como verdadera es la que indaga por el ser.

4. **Indigencia ontológica:**

La condición ontológica que define la vida humana es el estar arrojado, es decir, esto es lo que se denomina indigencia ontológica. Si para Sartre la vida humana se define existencialmente por ser un proyecto donde se juega de algún modo su libertad y el sentido de la vida (Sartre, 1999), para Heidegger no es el hombre mismo quien tiene el poder de definir esto, sino el ser. El ser humano se encuentra arrojado, y en este sentido su condición es la de estar determinado y no la determinación de su libertad. No es su voluntad o existencia ni tampoco su acción la que lo define como existencia, sino la de ser definido, enviado, arrojado por el ser (Zubiria, 2022).

5. **La narración de la vida:**

ahora bien, esta determinación ontológica se encuentra influenciada por una lectura de la poesía, en especial de la de Hölderlin. En el poeta se encuentra la evocación de un retorno al hogar, a la patria. Como lo declaraba Heidegger al inicio de su *Carta al humanismo* (2022), el lenguaje es la morada del ser. Esta idea es elevada al plano de lo poético; y entonces el proyecto de pensar el ser en el arrojado, de algún modo le presta atención al decir poético, donde persiste una idea acerca del olvido que vive el hombre en el presente, que en el fondo es una amnesia que ha perdido de vista la relación de los seres humanos con lo divino, lo numinoso, lo sagrado, lo trascendente, etc. (Zubiria, 2022).

6. **El mundo preteórico:** La fenomenología ontológica de Heidegger plantea un retorno al tema del ser como si se tratara de un regreso a un

mundo de la vida pre-teórico incluso pre-filosófico, donde domina lo poético, y en especial la voz del poeta Hölderlin, quien en sus versos es afín al mundo del mito griego. Diremos entonces que el ser que se muestra al hombre a modo de un envío es proto-poético y por este mismo proto-ontológico. (Zubiria, 2022).

7. El territorio como lugar de enunciación: Si el ser es la patria, ¿cuál es esa patria?, una nación, una cultura, un territorio en específico. Esta es una pregunta abierta y para la discusión, en especial acerca de la finalidad política e histórica que adquiere esta fenomenología del regreso, del ser, de la morada. Sin embargo, Heidegger considera que este regreso no tiene que ver con ningún proyecto de corte nacionalista o de favorabilidad a una cultura o un territorio (Europa), sino propiamente con la historia del

ser. ¿Será la metafísica o la filosofía? La única ciencia que se ha dedicado a pensar la historia del ser ha sido la metafísica. La patria no es un lugar. Y así lo plantea Heidegger: "La patria de este habitar histórico es la cercanía para con el ser" (Zubiria, 2022, p. 46). Entonces la patria no es un espacio del cual un hombre fija su pertenencia, se identifica, se siente heredero, sino que es un asunto de vecindad. La patria no es la soberanía sino la vecindad con una historia del ser que nos remonta al problema del origen. En este punto es posible conectar con la fenomenología de Husserl, en especial por su retorno al origen de la filosofía, a su teleología que nos remonta a un antes y que nos proyecta a un futuro. Este antes de la ciencia positiva, es propiamente el de la filosofía en sus orígenes. La vecindad entre la fenomenología y la

historia del ser ya viene sugerida por Husserl en su obra *Crisis*, y la crítica al positivismo y su intento de decapitar a la filosofía (Husserl, 2008).

Discusión. La fenomenología, la etnometodología y los análisis situados del fenómeno social y educativo

Han sido los investigadores Clark Moustakas (1994) y el norteamericano Lester Embree (2003), quienes han llevado el método fenomenológico al plano del análisis de realidad social, haciendo de este método una etnometodología que de algún modo continua los alcances planteados por Harold Garfinkel (2006).

Desde la perspectiva de Garfinkel es posible considerar ciertos vectores de análisis, que resultan significativos al momento de pensar los fundamentos epistemológicos y metodológicos de la *etnometodología* y sus

encuentros con la fenomenología. En primer lugar, debemos destacar el valor que adquiere una ciencia que antes de construir las bases lógicas de una realidad, busca describirlas. Dado que la fenomenología es una ciencia por hacer (Ponty, 1985), el encuentro con la *etnometodología* se produce justamente en este esfuerzo teórico por describir las variables que hacen parte del mundo de la vida.

Inicialmente, en el ejercicio fenomenológico no se trata *a-priori* de construir un saber, sino que ante todo su práctica busca describir los sentidos que adquieren para los seres humanos sus relaciones de conocimiento que se producen con los territorios en su amplia riqueza geográfica (ríos, montañas, lagos, bosques, etc.), y en contacto con las costumbres, idiosincrasia y en general ante la pluralidad de las interacciones sociales que se producen al interior de las comunidades.

En este sentido, en la perspectiva metodológica propuesta por Moustakas (1994), quien plantea toda una estructura metodológica ideal para la investigación social y la cual puede ser esquematizada del siguiente modo (Aguirre y Jaramillo, 2012):

. **La búsqueda de la información:** Inicialmente se debe partir de la recolección de datos.

. **La determinación de variables e interrogantes:** En segundo lugar, se deben formular preguntas y propone que es necesario hacer una revisión literaria para determinar la originalidad del fenómeno que se estudia.

. **La escogencia de los sujetos investigados:** En un tercer momento se deben determinar los criterios para seleccionar a los participantes, bajo el imperativo moral de resguardar la confidencialidad a

través de un consentimiento informado acordando lugar y tiempo de los encuentros y con los permisos debidos para grabar y publicar la información que se recolecta.

. **La práctica de la investigación social:** En cuanto a la recolección de datos se precisan los siguientes pasos: primero, crear un ambiente de cercanía con el entrevistado a partir de una práctica de la *epojé*, con un fuerte sentido social y de la calidez humana. En segundo lugar, se deben precisar las preguntas.

. **Diversidad en los recursos para la obtención de la información:** Sobre la entrevista, al ser asumida desde una perspectiva cualitativa se deben considerar primordialmente la diversidad de técnicas: 1. Entrevistas informales; 2. Preguntas abiertas; 3. Entrevistas guiadas por un tema.

. **La escritura descriptiva y fenomenológica:** En esta

fase se pretende organizar y sintetizar los datos. Con la información inicial del mundo de la vida registrada en las voces de los participantes, se procede a un proceso creativo de escritura que combina la descripción con la estructura analítica del discurso científico. Es decir que la escritura es una síntesis entre los significados, las estructuras textuales y las vivencias de los participantes de las entrevistas.

La determinación de resultados: Finalmente, la investigación social debe concluir con un resumen y una exploración de las implicaciones y los resultados. Esto se logra a través de una serie de síntesis o reducciones eidéticas que pueden ser catalogadas ordenadamente del siguiente modo: 1. Un resumen de todo el estudio; 2. Relacionar los hallazgos del estudio y distinguirlos frente a la revisión literaria; 3. Relacionar el estudio con posibles investigaciones futuras; 4. Relacionar los

estudios con los resultados personales; 5. Relacionar los estudios con los resultados profesionales; 5. Relacionar el estudio con los significados sociales de relevancia; 6. Comentarios finales de cuáles serían las futuras metas y direcciones del investigador.

Conclusiones. La fenomenología: entre un despertar del espíritu o una ciencia de la vida cotidiana

De este modo llegamos a dos actitudes de conocimiento que le son propias a la fenomenología. De un lado, podemos asumirla como una actividad de la subjetividad, donde su vida especulativa es materia de estudio en función del esclarecimiento del espíritu humano como un encuentro pleno consigo mismo. De otro lado, podemos también definirla como una ciencia de las vivencias subjetivas e intersubjetivas que se dan en el encuentro con el mundo de la vida cotidiana.

En cuanto a lo primero, la fenomenología de algún modo busca valorar positivamente la idea de que la filosofía es un saber muy superior por su *comprensión eidética* e intuitiva de la realidad. No es acumulación de saberes o de conocimientos, no es tampoco una enciclopedia de saberes, no es ciencia que corrobora todo el tiempo si nuestras proposiciones son falsas o verdaderas, tampoco busca fundamentar la *episteme* de las ciencias sociales. Si la fenomenología no es empirismo, entonces será una suerte de filosofía del espíritu:

La tarea de la filosofía será de un modo radical la comprensión del "espíritu que se conoce, así como la totalidad de todo lo que es. La tarea de la filosofía-lo que es la fuente de la intuición original, lo que esta intuición considera y también lo que la hace posible- es el espíritu que

se comprende a sí mismo"
(Patočka, 2005, p. 33).

La fenomenología nos recuerda que la vida humana es una actividad espiritual. Esto puede ser interpretado en un sentido hegeliano y especulativo (Patočka, 2005, p. 34). Ahora bien, otra forma de significar la actividad fenomenológica se da en su pretensión de convertir la vida cotidiana en un objeto de indagación científica y filosófica. Y esto quiere decir que la fenomenología no pretende hacer de la filosofía ni de la ciencia un saber universal con verdades absolutas. La fenomenología en este sentido es una crítica a la metafísica en el entendido que, desde el mundo de la vida o cotidianidad, el ser humano tiene la capacidad de relativizar las concepciones preestablecidas y dogmáticas que han definido de un modo determinante los conceptos de verdad, conocimiento y realidad. La fenomenología sería un despertar

de la conciencia ante los cotidianidad como si se tratara de
conocimientos que se han hecho verdades incuestionables.
obviedades y circulan en la

Referencias

- Aguirre-García, Juan Carlos; Jaramillo-Echeverri, Luis Guillermo (2012). *Aportes del método fenomenológico a la investigación educativa*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia), vol. 8, núm. 2, julio-diciembre, 2012, pp. 51-74. Manizales: Universidad de Caldas.
- Cruz, Vélez, Danilo (1991). *Tabula rasa*. Planeta: Bogotá.
- De los Reyes Navarro, Heyner Rafael, Rojano Alvarado, Águeda Yonelis, & Araújo Castellar, Linda Sofia. (2019). *La fenomenología: un método multidisciplinario en el estudio de las ciencias sociales*. Pensamiento & Gestión, (47), 203-223. <https://doi.org/10.14482/pege.47.7008>
- Embree, Lester. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Edición bilingüe, inglés/castellano. Morelia: Red Utopía / Jitanjáfora.
- Fromm, Erich (1977). *El miedo a la libertad*. Paidós: Buenos Aires.
- Fromm, Erich (2012). *Obreros y empleados en vísperas del tercer Reich. Un análisis psicológico-social* (2012). F.C.E.: México.
- Garfinkel, Harold (2006). *Estudios en Etnometodología*. Anthropos: España.
- Gallagher Shaun y Zahavi Dan (2014). *La mente fenomenológica*. Alianza: Madrid.
- Gilardi, Pilar. (2013). *El problema de la verdad histórica: una lectura desde la fenomenología hermenéutica*. Estudios de historia moderna y contemporánea de México, (46), 121-140. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26202013000200006&lng=es&tlng=es.
- Habermas, J. (1989). *Observaciones sobre el concepto de acción comunicativa*. pp. 479-507. Teoría de la acción comunicativa. Complementos y estudios previos. Madrid: Cátedra.
- Habermas, J. (2008). *Ética del discurso. Notas para un programa sobre su fundamentación*. Pp.53-119. En: Conciencia moral y acción comunicativa. Madrid: Trotta.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. México: Taurus
- Husserl, E. (2008). *La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental. Cap. I. La crisis de las ciencias como expresión de la radical crisis de la vida de la humanidad europea*. PP. 47-62

- Prometeo Libros. Prometeo Libros. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/lc/unad/titulos/191483>
- Husserl, E. (2002). *Renovación del hombre y de la cultura. Cinco ensayos*. Anthropos: México.
- Honneth, Axel. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica: Barcelona
- Honneth, Axel. (2011) *La sociedad del desprecio*, trad. Francesc J Hernández y Benno Herzog. Trotta: Madrid.
- Hoyos, Vásquez, Guillermo (1986). *Los intereses de la vida cotidiana (Kant, Husserl, Habermas)*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Marcuse, Herbert (1985). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial*. Planeta De-Agostini: Barcelona.
- Moustakas, Clark. (1994). *Phenomenological Research Methods*. London: Sage.
- Merleau-Ponty, Maurice (1985). *Fenomenología de la percepción*. Planeta De-Agostini: Barcelona.
- Patočka, Jan (2005). *Introducción a la fenomenología*. Herder. España.
- Sartre, Jean, Paul (1999). *El existencialismo es un humanismo*. Edhasa: España.
- San Martín, Javier. (2005). *La práctica de la fenomenología según Lester Embree: Comentario al libro Análisis reflexivo*. Reflective Analysis. Investigaciones fenomenológicas, Vol. 4, pp. 215-242.
- Zubiria, M. (2022). *Nueva traducción de la carta sobre el humanismo de Martin Heidegger y notas para el seminario: privatissimum*. 1. Editorial Biblos. <https://elibro-net.bibliotecavirtual.unad.edu.co/es/ereader/unad/228765?>

RESPONSABILIDAD SOCIAL UNIVERSITARIA: UNA CONTRIBUCIÓN AL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LOS ESTUDIANTES DE LA SED DE BOGOTÁ

Barraza Doria Alexandra Milena¹; Díaz María Nohra²

¹<https://orcid.org/0009-0004-2288-625X> ²<https://orcid.org/0009-0008-0399-8810>

¹https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&hl=es&user=kFzBLA0AAAAJ

²https://scholar.google.es/citations?view_op=list_works&hl=es&user=F0KBoqYAAAAJ

Universidad Cooperativa de Colombia

¹alexandra.barraza@campusucc.edu.co

²maria.n.diaz@campusucc.edu.co.

Resumen

La presente ponencia se titula "Responsabilidad Social Universitaria: Una contribución al desarrollo de las competencias de los estudiantes de la SED de Bogotá". Esta investigación surge de la necesidad de formar a jóvenes mediante la proyección social, implementando estrategias en instituciones educativas. Estas estrategias incluyen formalización de convenios, consultorías, actividades de emprendimiento y gestión tecnológica para mejorar la calidad educativa de los estudiantes, en línea con la

educación inclusiva y equitativa. El objetivo general del proyecto es evaluar cómo la responsabilidad social incide en la calidad educativa para la formación de estudiantes de la Secretaría de Educación Distrital, mediante la identificación de acciones, conocimiento de experiencias estudiantiles, determinación de alcances y limitaciones, formalización de convenios, consultorios sociales y empresariales, emprendimiento, gestión tecnológica, prácticas académicas y sociales, brigadas integrales e integración con la

educación básica y media contribuyendo al cumplimiento de la Responsabilidad Social Universitaria. Se implementa en 38 instituciones distritales, evidenciando mejoras notables en competencias básicas como ciencias, lectura crítica y razonamiento matemático. Se observa un aumento en la motivación de los estudiantes por la educación media, permitiendo definir su proyecto de vida u opciones ocupacionales. Además, se busca promover una cultura de responsabilidad social en las instituciones educativas, involucrando a la comunidad educativa en la toma de decisiones y en la implementación de proyectos que benefician a los estudiantes y a la sociedad en general. De esta manera, se busca contribuir al mejoramiento de la calidad educativa, formando individuos responsables, críticos y comprometidos con su entorno. La investigación también busca establecer alianzas estratégicas con diferentes actores sociales

para multiplicar el impacto de las acciones en el ámbito educativo.

Palabras clave: Responsabilidad social, calidad educativa, formación de estudiantes, innovación educativa, educación media.

Introducción

La responsabilidad social universitaria se relaciona con una ética de diálogo y servicio a las necesidades sociales, abarcando acciones y compromisos en las instituciones de educación superior relacionadas con la sociedad y el medio ambiente. En un mundo cada vez más globalizado y complejo, las universidades desempeñan un papel fundamental en la formación de profesionales conscientes, éticos y comprometidos con el bienestar social a través de programas y proyectos que promueven la inclusión, la sostenibilidad y la equidad.

En la actualidad, esta realidad comprende un escenario educativo y un compromiso por parte de las instituciones para asumir el desarrollo de competencias en los estudiantes tras los cambios económicos, sociales y culturales que se han incorporado en los últimos años en las instituciones educativas formales (González, 2022).

Por ende, es crucial que la responsabilidad social esté alineada con la misión de la educación superior y con la conciencia ciudadana en general, si deseamos lograr una sociedad justa, solidaria y sostenible que esté en correspondencia con el trabajo colaborativo y el desarrollo de planes o programas de apoyo, formación y seguimiento (Rubio et al., 2020). Esto implica una proyección social hacia la comunidad, no solo como objeto de estudio, sino como un entorno a transformar dentro del marco de la educación de calidad para garantizar el acceso a todos

los niveles educativos, promover la alfabetización y fomentar la igualdad de oportunidades educativas, brindando formación técnica, tecnológica, profesional y superior tanto a hombres como mujeres.

La responsabilidad social universitaria busca generar aportes a las reflexiones sobre modelos de enseñanza y aprendizaje con miras de iniciar transformaciones para un manejo ético orientado al desarrollo humano sostenible, de forma que se alcance una estrategia de articulación entre la comunidad, los procesos de enseñanza y la dimensión investigativa. Para Valverde et al. (2011) aseguran que está basado en la ética, la formación, la investigación y la extensión, la responsabilidad social universitaria implica que las instituciones no solo deben formar ciudadanos competentes, sino también ser agentes de cambio y desarrollo sostenible. Esto incluye reconocer el derecho

universal a una educación de calidad que promueva la igualdad y la justicia social. Para lograrlo, es crucial mejorar la formación docente, la infraestructura educativa, la accesibilidad y la relevancia del contenido, así como implementar sistemas de evaluación efectivos y métodos de enseñanza elementos mencionados (p. 253)

Sin embargo, esta responsabilidad social enfrenta desafíos. Uno de los principales obstáculos es la resistencia al cambio por parte de algunos sectores de la comunidad académica, que ven esta perspectiva como algo que no merece la mayor relevancia o como una intromisión en la autonomía de la universidad. Además, la falta de apoyo financiero institucional puede dificultar la implementación de proyectos o programas sociales para abordar las necesidades e impulsar el desarrollo sostenible en todas las comunidades (Gasca & Olvera, 2011).

Otro de los principales retos tiene que ver con la preparación de buenos profesionales durante su formación de pregrado para que, en años futuros, puedan responder de manera eficiente y responsable a la demanda educativa y competitiva que la sociedad le plantea. Para abordar estos desafíos, es necesario que las universidades implementen estrategias de colaboración con actores externos, como empresas privadas y gobiernos locales, para fortalecer la iniciativa de sostenibilidad (Garbizo et al., 2021).

En este contexto el objetivo de este proyecto es evaluar el impacto de la responsabilidad social en la mejora de la calidad educativa y la formación de estudiantes de la SED. Para ello, se busca entender las experiencias de los estudiantes en la transición de la educación media a la superior, explorando cómo estas experiencias son

influenciadas por las iniciativas de la responsabilidad social para mejorar las políticas y prácticas educativas, con el fin de construir un sistema educativo más inclusivo, equitativo y de calidad para los estudiantes de la SED, especialmente para los grados décimo y undécimo.

Metodología

El diseño metodológico implementado en esta investigación es de naturaleza exploratoria secuencial con un enfoque mixto (Hernández et al., 2014). Se abordan tanto datos cuantitativos como cualitativos mediante la recolección y análisis de datos en contacto directo con el objeto de estudio a través de entrevistas semiestructuradas, encuestas y grupos focales. La investigación se centra en 38 instituciones distritales en las cuales se examinan tres categorías principales: la gradualidad y secuencialidad de los contenidos, las estrategias didácticas y los modelos y

criterios de evaluación a través de cuatro elementos revisión documental del colegio, matriz DOFA, análisis cualitativo de las mallas curriculares de las áreas participantes y grupos focales de grados décimo y undécimo.

Posteriormente se han establecido los componentes a trabajar en cada una de las asignaturas y se han aplicado pruebas de interés a través de talleres de sensibilización, abordando la parte emocional, para identificar las vocaciones de los estudiantes de decimo y undécimo grado, con el fin de orientar sus preferencias en una dirección específica apoyándose en el portafolio de carreras que ofrece la universidad.

Resultados y/o Discusión

Uno de los aspectos más relevantes de esta investigación se centra en la deserción escolar, específicamente en la deserción universitaria. En este caso, se hace hincapié en que muchos

estudiantes culminan su proceso en la educación media y, por diversas razones, no acceden a la educación superior. Este hallazgo sugiere la existencia de barreras significativas que impiden la continuidad de la educación de estos estudiantes, lo que puede tener importantes implicaciones sociales y económicas. Es importante desarrollar intervenciones específicas que aborden estas causas subyacentes incluyendo programas de orientación vocacional, apoyo financiero y académico y estrategias para mejorar la retención estudiantil de las instituciones de educación superior.

Teniendo en cuenta lo anterior, la investigación propone el componente de inmersión y semi-inmersión, el cual consiste en acercar a los estudiantes al contexto universitario mediante actividades como visitas a la universidad, talleres, vivencias académicas del entorno

universitario, entre otras. Asimismo, se lleva a cabo la asignación de becas en cada una de las instituciones participantes, con el fin de que algunos estudiantes al finalizar su grado undécimo den continuidad a su proceso de educación superior, obteniendo beneficios por haber sido parte del programa ofrecido por la UCC.

Conclusiones

La UCC, mediante esta investigación, consigue involucrar a los estudiantes de estas instituciones en experiencias más cercanas con la vida universitaria y la educación superior. Esto no solo crea motivación para dar continuidad al proceso educativo, sino que también contribuye a mejorar sus habilidades en competencias básicas académicas. Como resultado, los estudiantes adquieren una proyección más clara en su vida personal, al estar mejor preparados para enfrentar los desafíos académicos y

profesionales que les esperan en el futuro. Además, esta iniciativa fomenta el desarrollo integral de los estudiantes al proporcionarles oportunidades para explorar diferentes áreas de estudio y desarrollar sus intereses y talentos.

Referencias bibliográficas

- Garbizo, N. Ordaz, M. & Hernández, J. (2021). Responsabilidad Social Universitaria y labor educativa: una relación necesaria en la formación de profesionales. *Mendive. Revista de Educación*, 19(1), 321-333
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1815-76962021000100321&lng=es&tlng=es
- Gasca, E. & Olvera, J. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia*, 18(56), 37-58.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352011000200002&lng=es&tlng=es
- González, G. (2022). Imaginando el futuro: ejes centrales para un modelo de Responsabilidad Social Universitaria. *Emerging Trends in Education*, 4(8), 163-175.
<https://doi.org/10.19136/etie.a4n8B.4725>
- Hernández, R. Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta edición. México D.F: McGraw-Hill. Recuperado de <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Mena-Guacas, A. (2024). *Explorando horizontes educativos: desafíos y oportunidades en la era tecnológica y social*. Dykinson
- Naranjo, C. & Benjumea, M. (2023). Tras las huellas del concepto de responsabilidad social universitaria: aportes para la disertación. *Hallazgos*, 20 (39). <https://doi.org/10.15332/2422409X.7536>
- Rubio, G. Estrada, J. & Pedraza, G. (2020). Responsabilidad social universitaria: incidencia en diferentes grupos de interés en una universidad colombiana. *Revista de Ciencias Sociales*, 25 (4), 180-187. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28065077015>
- Valverde, J. Beita, W. Bermúdez, J. Pino, G. Rodríguez, G. & Sánchez, R. (2011). *Gestión de la responsabilidad social universitaria*. Universidad Nacional Costa Rica.

ANÁLISIS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA SIGNIFICATIVA DE DOS DOCENTES DE AREANDINA SEDE VALLEDUPAR

Vargas Ordóñez, Tania Esther; Díaz Fernández, Carlos Eduardo

Fundación Universitaria del Área Andina

1 <https://orcid.org/0000-0001-6332-4561>, tvargas2@areandina.edu.co

2 <https://orcid.org/0000-0003-4228-3216>, cdiaz5@areandina.edu.co

Resumen

El presente documento da cuenta del análisis de las prácticas pedagógicas de dos docentes considerados innovadores de la sede de Valledupar de la Fundación Universitaria del Área Andina (Areandina) con el fin de conocer los elementos diferenciadores de las mismas. Para esto se realizó un proceso de observación no participante en aula. La información se consignó en un diario de campo donde a partir de la revisión de varias categorías se observan elementos diferenciadores entre los cuales se encuentran el uso de redes sociales, inteligencia artificial, uso de metodologías activas, participación de los estudiantes y desarrollo de temas diferenciadores en el aula; se

concluye que los docentes observados tienen una práctica que se puede considerar innovadora debido a la inclusión de los elementos mencionados.

Palabras claves: práctica pedagógica, innovación educativa, TIC.

Introducción

Los cambios sufridos por la sociedad, producto de la cuarta revolución industrial, han influenciado también las instituciones educativas, las cuales, han tenido que replantear sus procesos para ofrecer programas académicos de calidad, capaces de responder al contexto (Álvarez et al, 2021) y al

mercado laboral (Anchante et al, 2023).

Lo anterior, obliga a revisar los conocimientos adquiridos en los programas académicos, que deben obedecer a la necesidad constante de actualización para responder a los cambios constantes que los estudiantes enfrentan en su vida profesional. (Anchante et al, 2023).

Es así como se vuelve fundamental no sólo el papel de la institución educativa, sino también del docente como agente generador de cambio. (Nguyen et al., 2022; Ortega et al., 2022); por lo tanto, se plantea la necesidad de mejorar las competencias docentes adaptándolas a las necesidades contextuales (Avidov-Ungar & Forkosh-Baruch, 2018; Duarte & Riedl, 2021), para generar en los estudiantes experiencias de aprendizaje verdaderamente significativas, lo cual origina la necesidad de desarrollar procesos de innovación educativa.

La innovación educativa tiene como objeto de mejorar los aprendizajes de los estudiantes dinamizando de las prácticas pedagógicas para así desarrollar el pensamiento creativo y las competencias pertinentes (Palacios-Núñez et al, 2021; Okoye, et al., 2022, Prendes-Espinoza y Cerdán-Cartagena, 2021).

Es tanta la importancia que se le concede a la innovación educativa actualmente, que la UNESCO la considera un aspecto central en el desarrollo de los procesos educativos, donde a partir de estrategias superiores al paradigma tradicional, se solucionan los problemas en el aula de clase, logrando una mayor calidad en los aprendizajes (UNESCO, 2016).

Los procesos de innovación educativa requieren un alto grado de compromiso (Prendes-Espinoza et al., 2021) y desarrollo

de cualidades complejas a partir de la experiencia, propiciando así los procesos formativos flexibles, que respondan a los cambios que se presentan por el desarrollo de metodologías activas (Iglesia, 2018) y facilitando el aprendizaje integral de los estudiantes (González-Fernández et al., 2024).

El cambio de roles en la práctica pedagógica y la incorporación de las TIC constituyen elementos de importancia al hablar de innovación educativa (Zheng et al., 2020; Moreno-Guerrero et al., 2021; Collazo et al., 2022), al igual que la promoción de la misma desde la gestión institucional, para que así esta se pueda ver reflejada en los resultados de aprendizaje de los estudiantes (Iglesia, 2018).

Areandina, con el fin de promover la innovación en el aula ha desarrollado el llamado “plan nacional de desarrollo profesional

docente” que incluye formación de orden institucional, pedagógico y disciplinar, todo esto con base en el sello institucional (Areandina, 2018).

El objeto de la presente investigación es analizar las prácticas pedagógicas de dos docentes de la sede de Valledupar, reconocidos como innovadores. Este reconocimiento se realiza a partir del análisis de un documento donde ellos consignan la que consideran su práctica pedagógica más innovadora en ese período y a partir de ello se establecen las que se consideran sobresalientes, con el fin de socializarlas con otros docentes.

Metodología

Se trata de un proceso de investigación cualitativa donde por medio de una observación no participante se analiza una práctica de aula de dos docentes, uno del programa de derecho y otro del programa de arquitectura

de Areandina, sede Valledupar. La información se recogió en un diario de campo donde se consignaron los aspectos más importantes en el desarrollo de cada una de las prácticas pedagógicas el día veintitrés (23) de mayo del 2024 en la ciudad de Valledupar; cada sesión tuvo una duración de hora y media y se tuvieron en cuenta las categorías presentes en la tabla 1 que son las siguientes: Acciones de inicio de clase, acciones de motivación, desarrollo de la clase, metodología y técnicas utilizadas, recursos y uso pedagógico, interacción de los participantes y motivación, desarrollo de acciones evaluativas, situaciones difíciles, acciones de fin de clase, aspectos a resaltar; La primera clase fue de filosofía del derecho

de primer semestre, con 26 estudiantes y la segunda de Entorno y creación del hábitat con 22 estudiantes pertenecientes a segundo semestre.

Hay que anotar que este documento forma parte de una investigación institucional llamada: Fortalecimiento de las competencias pedagógicas del docente para favorecer el seguimiento de los resultados de aprendizaje: un análisis de las prácticas de innovación educativa en el aula.

Resultados y discusión

En la tabla No 1 se presentan los resultados de la observación no participante y que se consignaron en el diario de campo:

Tabla 1

Resultados de la observación no participante

CATEGORÍAS	DOCENTE DERECHO	DOCENTE ARQUITECTURA
Acciones de inicio de clase	motiva al estudiante indicando la importancia de la clase inicia una explicación sobre el tema	hace la introducción a la clase , es un día de presentación de avance de proyecto, invita a los estudiantes a exponer su ejercicio
acciones de motivación	tono de voz es motivador inicia indicando que es uno de los temas mas importantes en su carrera (derecho/argumentación) si aprendes a hacer esto ganaras mas plata (conecta lo aprendido con la vida real)	invita a exponer explicando que es para mejorar la actividad, no se trata de nota explica la importancia de la actividad: proponen un proyecto de vivienda incorporando conceptos de adaptación al entorno inspirados en seres vivos
Desarrollo de la clase	pide que abran el wasapp donde envió dos documento y revisen el documento. explicación sobre el argumento(tema). estudio de caso donde se saca de un párrafo los diferentes tipos de argumentos, se les pidió utilizar el celular con las presentaciones. ejemplos a la explicación	La clase se desarrolla como una exposición de un trabajo grupal donde se escoge un estudiante para desarrollar la misma
Metodología y técnicas utilizadas	Estudio de casos donde se está constantemente interactuando con los estudiantes y Ejemplos de la vida real	exposición y retroalimentación en esta etapa del proyecto que es la final (indagar por las metodologías utilizadas antes y periodos de tiempo)
Recursos y uso pedagógico	Whatsapp: Envía las presentaciones al wasapp, ellos la pueden ver ahí, Documento es para estudio de caso, ejercicio En generar google, hace que busquen las citas de las que habla	Este proyecto se hizo en varias etapas: Se utilizó una revista en inglés para desarrollar el tema central, Uso de la inteligencia artificial para el desarrollo del proyecto, Desarrollo del proyecto y presentación (en el segundo cohorte) Luego se presenta en un lugar externo a la institución
Interacción de los participantes y motivación	bastante motivación, participan interrumpen para preguntar o comentar, motivados interesados, bastante participación	Al inicio tenían inseguridad, pero como era un ejercicio de exposición para ver como iba el trabajo pues era entrega final, se iban animando, La actividad la traen en el celular
Desarrollo de acciones evaluativas	se está haciendo evaluación permanente en las actividades que realiza interactuando con los estudiantes actividad similar a la trabajada en clase	Se retroalimenta la exposición con los aspectos a mejorar recordando que la entrega final se hace en un contexto externo con público fuera de la institución
Situaciones difíciles	A veces por el uso del celular perdía la atención de los estudiantes pero los traía nuevamente con preguntas a interactuar	Se observa en algunos temor por exponer que se va acabando a medida que pasan los compañeros
Acciones de fin de clase	Cierra explicando la actividad evaluativa	Se recuerdan las recomendaciones
Aspectos a resaltar	La entonación, el uso del wasapp, y la constante interacción con los estudiantes por medio de ejemplos y preguntas	La biomiméisis es un tema relacionado con la realidad ambiental del contexto, responde a las necesidades actuales, es innovador(no está en el currículo) Se forma al estudiante en el uso de inteligencia artificial para su profesión.

Sobre las acciones de inicio de curso: Se privilegia la explicación clara sobre la importancia del tema a desarrollar y la relación con su futuro laboral, importancia del tono de voz motivador.

En el desarrollo de la clase se pudo ver el uso del WhatsApp para compartir documentos, uso de ejemplos de la vida diaria para desarrollar el tema a trabajar, aumentan la participación del estudiante, lo cual está

relacionado con la dinamización de la práctica pedagógica y desarrollo del pensamiento creativo (. Palacios-Núñez et al., 2021; Okoye, et al., 2020; Prendes-Espinoza y Cerdán-Cartagena, 2021), la exposición y actividades relacionados con soluciones al contexto como la biomiméisis contribuye a poner al estudiante en el centro del proceso educativo (Avidov-Ungar y Forkosh-Baruch, 2018; Duarte & Riedl, 2021) propiciando el cambio de roles (Zheng et al.,

2020; Moreno-Guerrero et al., 2021; Collazo et al., 2022).

En relación con las Metodologías, técnicas y recursos se encuentra que el estudio de casos con ejemplos cercanos a la realidad hace parte de las estrategias empleadas. De igual manera el uso del buscador de Google en clase a medida que el docente menciona autores, los estudiantes buscan información y así participan y comentan, en fin se dinamiza la clase; Como recursos utilizados se presentan textos en inglés, inteligencia artificial y WhatsApp para compartir información; estos recursos propician procesos de innovación educativa que sin duda motivan a los estudiantes tal como lo indica UNESCO (2016) permitiendo estrategias que se encuentren fuera del paradigma tradicional.

Respecto a la interacción de los participantes y el manejo de situaciones difíciles se pudo

evidenciar que las actividades planteadas por los docentes son motivadoras y propician que los estudiantes interactúen entre sí y con el docente. El uso del teléfono podría conducir a ser un medio de distracción pero el uso de constantes preguntas fomenta la interacción y retroalimentación disminuyendo la distracción y fomentando el pensamiento creativo y desarrollo de las competencias esperadas, tal como lo indican Palacios-Núñez et al (2021); Okoye, et al. (2020); Prendes-Espinoza y Cerdán-Cartagena (2021) pues se propende por metodologías activas que pongan al estudiante en el centro del proceso educativo como lo indican Iglesia Villasol (2018) y Gonzáles Fernández et al. (2024)

Dentro de los aspectos a resaltar se puede observar la importancia del uso de la red WhatsApp desde el punto de vista académico lo cual responde a lo indicado por Zheng et al. (2020);

Moreno-Guerrero et al. (2021); Collazo et al. (2022) quienes consideran lo importante que es el uso de las redes sociales e inteligencia artificial y por último la relevancia del tema ecológico para responder al contexto en concordancia con (Álvarez et al., 2021).

Conclusiones

Al analizar las dos prácticas pedagógicas presentadas, se puede decir que tienen elementos que pueden entenderse como innovación educativa entre las cuales se encuentran los siguientes:

Acciones de motivación de los estudiantes relacionado el tema de estudio con el contexto.

Uso de tecnologías: se puede observar que en los dos casos los docentes utilizaron elementos como redes sociales e inteligencia artificial, lo cual

contribuye al mayor interés de los estudiantes.

Participación de los estudiantes: siempre el estudiante como centro del proceso educativo, constante intervención de los estudiantes a lo largo de la clase.

Metodologías activas: se desarrollan diversos tipos de metodologías que fomentan el pensamiento creativo.

Temas diferenciadores en clase: se desarrollan temas que no se encuentran en el currículo como la biomimésis, y la argumentación los cuales resultan importantes para el desarrollo de sus carreras en la actualidad.

Todo lo anterior puede contribuir a que se desarrollen de mejor manera las competencias de los estudiantes y una mayor calidad de los aprendizajes tal como lo indica la UNESCO (2016).

Referencias



- Álvarez, J., Labraña, J., & Brunner, J. J. (2021). La educación superior técnico profesional frente a nuevos desafíos: La Cuarta Revolución Industrial y la Pandemia por COVID-19. *Revista Educación, Política Y Sociedad*, 6(1), 11-38. <https://doi.org/10.15366/rep2021.6.1.001>
- Anchante, J., Farfán, J., López, L., Otero, L. (2023). La Cuarta revolución industrial y la educación superior en el Perú. *Tierra Nuestra*, 17(1), 21-31. <https://doi.org/10.21704/rtn.v17i1.2012>
- AREANDINA (2018). *Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades Documento Forjando el Sello Areandino. Imagen, valor, perfil y apuesta formativa. Conclusiones de trabajo Paipa –Boyacá.*
- Avidov-Ungar, O., & Forkosh-Baruch, A. (2018). Professional identity of teacher educators in the digital era in light of demands of pedagogical innovation. *Teaching and Teacher Education*, 73, 183-191. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.017>
- Collazo, M., Bellis, S. D., Fachinetti, V., Peré, N., & Sanguinetti, V. (2022). PROCESOS DE FORMACIÓN DOCENTE EN EXPERIENCIAS DE INNOVACIÓN EDUCATIVA UNIVERSITARIA. *Educação & Sociedade*, 43, e245408. <https://doi.org/10.1590/ES.245408>
- Duarte, A., & Riedl, K. (2021). 'Virtually' the same learning outcomes. A case study of a virtual client briefed communication project across borders. *Icono14*, 19(2), 189-211. <https://doi.org/10.7195/RI14.V19I2.1724>
- González-Fernández, R., Ruiz-Cabezas, A., Domínguez, M. C. M., Subía-Álava, A. B., & Salazar, J. L. D. (2024). Teachers' teaching and professional competences assessment. *Evaluation and Program Planning*, 103, 102396. <https://doi.org/10.1016/j.evalprogplan.2023.102396>
- Iglesia Villasol, M. C. de la. (2018). Aprendizaje basado en un Proyecto Docente: Aprendizaje, creatividad, innovación y nuevos roles en la formación de profesorado en la era digital. *Revista complutense de educación*, 29(4), 1253-1278.
- Moreno Guerrero, A. J., Soler Costa, R., Marín Marín, J. A., & López Belmonte, J. (2021). *Flipped learning y buenas prácticas docentes en educación secundaria.* <https://www.revistacomunicar.com/pdf/68/c6809es.pdf>
- Nguyen, A. N., Nguyen, T. P., Kieu, K. T., Nguyen, Y. T. H., Dang, D. T., Singer, J., Schrufer, G., Tran, T. B., & Lambrechts, W. (2022). Assessing teacher training programs for the prevalence of sustainability in learning outcomes, learning content and didactic approaches. *Journal of Cleaner Production*, 365, 132786. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2022.132786>

- Okoye, K., Nganji, J. T., & Hosseini, S. (2020). Learning analytics for educational innovation: A systematic mapping study of early indicators and success factors. *International Journal of Computer Information Systems and Industrial Management Applications*, 12, 138-154.
- Ortega, I. U., Tolosa, A. I., & Aira, I. D. C. (2022). Cross-curricular skills in the era of Sustainable Development Goals. Perception and Learning Outcomes among Students of the Faculty of Social Sciences and Communication (UPV/EHU). *Human Review. International Humanities Review / Revista Internacional de Humanidades*, 11. <https://doi.org/10.37467/revhuman.v11.4185>
- Palacios Núñez, M., Toribio López, A., & Deroncele Acosta, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145.
- Prenedes Espinosa, P., & Cerdan Cartagena, F. C. (2021). Tecnologías avanzadas para afrontar el reto de la innovación educativa. *RIED-Revista Iberoamericana De Educación a Distancia*, 24(1), 33-53.
- UNESCO (2016). Innovación educativa. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247005>
- Zheng, B., Ward, A., & Stanulis, R. (2020). Self-regulated learning in a competency-based and flipped learning environment: Learning strategies across achievement levels and years. *Medical Education Online*, 25(1), 1686949. <https://doi.org/10.1080/10872981.2019.168694>

EDUCACIÓN POR PROYECTOS: ABP Y LA INTERDISCIPLINARIEDAD DE LAS ÁREAS INGLÉS Y TECNOLOGÍA

Alejandra Montero Rincón

<https://orcid.org/0009-0001-6202-1128>

<https://scholar.google.com/citations?user=C-5dL9kAAAAJ&hl=en&authuser=1>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=000181566

Laura Bibiana Calderón Medina

<https://orcid.org/0000-00015656-9341>

<https://scholar.google.com/citations?user=FxczO64AAAAJ&hl=es&oi=ao>

https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001766509

Programa de Maestría en Educación línea de profundización en
aprendizaje y sociedad del conocimiento
Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

Resumen

Nuestro trabajo es aplicado a la transversalidad educativa mediante un proyecto de aula que involucra las cotidianidades del estudiante; el estudio se enfoca en el desarrollo de competencias en las áreas de tecnología e inglés bajo condiciones de flexibilidad, innovación, integralidad y creatividad, todo esto contribuye a la motivación del estudiante para adquirir la lengua inglesa con el uso de la tecnología. Se aborda el aprendizaje en ambientes híbridos en donde

predomina la diversidad y la equidad. Los objetivos principales de la investigación propenden por contribuir al currículum de la Institución, mediante la formulación de lineamientos y mapas de procesos para fortalecer el plan de estudios del área de tecnología, también obteniendo como producto los proyectos de inglés y Tecnología los cuales se caracterizan por desarrollar competencias para el desarrollo de actividades, cuya intervención es relacionada con el

diseño digital que engloba cualquier forma de comunicación visual y contenido que utiliza una interfaz digital para ofrecer información. La relevancia de los proyectos se evidencia desde una mirada social en pro de resaltar la innovación educativa y su impacto en la comunidad con proyectos que contribuyen a la agenda 2024 sobre el ODS 4 (Objetivo de desarrollo sostenible). El carácter cualitativo nos permitió obtener resultados aplicables en el Plan educativo institucional, que se relacionan con mapas de procesos a partir de los cuales fue posible el diseño de los proyectos MY PORTFOLIO (inglés) y Mega English- Just Now (tecnología) que resultaron indispensables para lograr la reconfiguración del uso de las Tic a partir del diseño digital en la Institución educativa.

Palabras clave: Aprendizaje Basado en Proyectos ABP, innovación, proyectos, híbrido, diseño digital, currículum, ODS.

Introducción

La globalización educativa ha generado demandas en los modelos pedagógicos de las Instituciones educativas, las formas de enseñanza y aprendizaje han presentado cambios significativos en las aulas tradicionales. En el siglo actual la educación se centra en “aprender como aprender” (Alfonso, p. 6.). Aunque existen posturas pedagógicas diversas en la enseñanza de idiomas extranjeros, se plantea la necesidad de adoptar propuestas flexibles, innovadoras, integrales, creativas e interdisciplinarias para lograr un aprendizaje profundo. Por su parte la transversalidad, junto con el componente de innovación influye en las prácticas pedagógicas e igualmente en la producción curricular. El docente participa de manera “relevante y creativa en la discusión y decisión sobre lo que hay que enseñar, se requiere previamente haber

instalado en ellas una cultura de construcción curricular en ecosistemas digitales, que sirva de motor potenciador para convertirlas en agencias de renovación e innovación pedagógicas” (Pascual, 2001, p.47).

En esta ponencia se propone expandir la relación entre educación para la vida y el desarrollo de proyectos que potencien el uso de la tecnología para un bien común generando alternativas a una comunidad que día a día se ve afectada por las condiciones sociodemográficas, cuya finalidad es establecer así reflexiones pedagógicas de las oportunidades que nos brinda el qué hacer en el aula y la influencia en los entornos de los estudiantes.

Metodología

El escenario en donde se desarrolla esta propuesta tiene lugar en la Institución Educativa Megacolegio el Progreso de la ciudad de Yopal, en el nivel de

Educación Básica secundaria, que al finalizar los niveles de educación otorga el Título de bachiller con optativa de Emprenderismo, mediante el ambiente de formación presencial con docentes capacitados en cada una de las áreas de conocimiento, esta investigación se basa en un análisis cualitativo documental. Según Sparkes y Smith (2014), Savin-Baden y Major (2003), citados por el Dr. Roberto Hernández (2014), el análisis implica la recolección de información. Además, se selecciona la literatura existente en el plan educativo institucional en referencia al ABP, lo que permite establecer una muestra inicial basada en el problema e interpretar los resultados del análisis crítico inicial del nivel de inglés en la institución. Esto conlleva a conceptualizar el estudio metodológico con una inmersión en el campo desde la experiencia docente. El objetivo fue establecer la ruta desde el marco interpretativo del

proyecto, partiendo de las necesidades de la comunidad educativa, para ofrecer una experiencia educativa más práctica orientada a proyectos que permitan la integración de las áreas mediante el diseño digital.

Categorías de Análisis

Las categorías de análisis se componen del registro documental existente en la Institución Educativa.

Tabla 1

Edades estudiantes grado sexto

Categorías de Análisis	Componentes
Currículum Institucional	Análisis documental, Plan educativo institucional, Plan de área de inglés, Consolidación de Proyectos 2023, Mallas curriculares.
Aprendizaje Basado en Proyectos	Eficacia del aprendizaje basado en proyectos.
Pruebas saber ICFES 2022	Análisis nivel de lengua ICFES.

Fuente: Elaboración propia

La investigación realizada permite fortalecer el currículum institucional a partir de los procedimientos que tienen en cuenta factores sociales, teorías de aprendizaje, pedagogías emergentes, las nuevas tendencias de aprendizaje, el contexto de los estudiantes, los componentes institucionales existentes debido que al ser una

Institución pionera ya cuenta con algunos componentes curriculares que propician la continuidad de la investigación documental cualitativa.

Resultados y/o Discusión
Diagnóstico Inicial

La caracterización del currículum de la Institución permite establecer que la

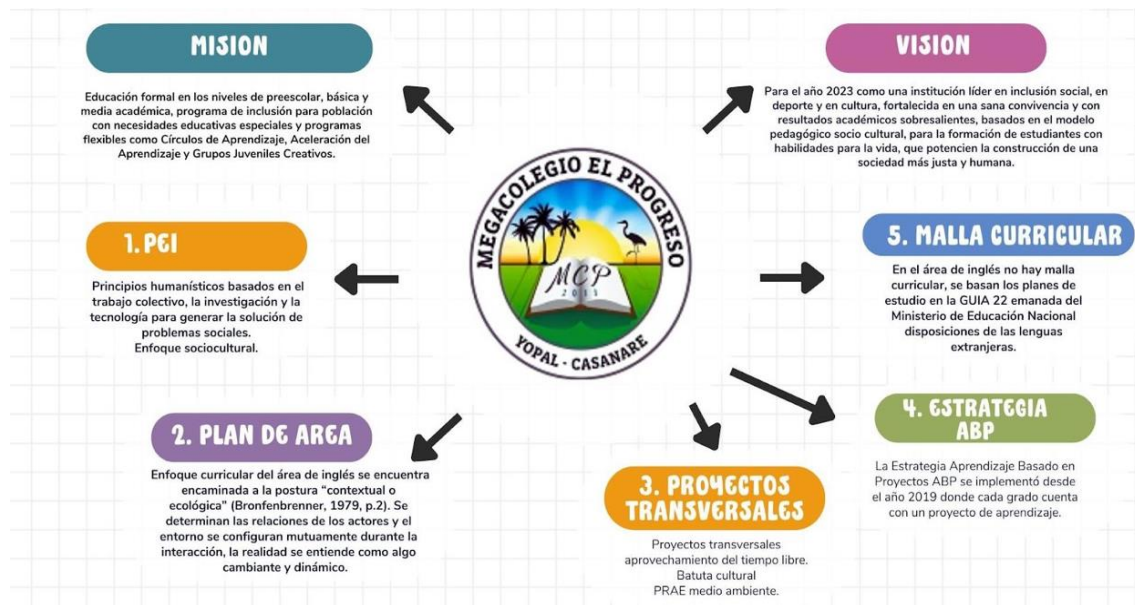


Institución cuenta con un enfoque sociocultural y se rige bajo los principios humanísticos y el cuerpo docente está encaminado

a desarrollar proyectos de investigación y tecnología para generar la solución de los problemas sociales:

Figura 1

Caracterización Institucional



Fuente: Currículum Institucional existente a la fecha. Fuente:

Elaboración propia basada en Documentos institucionales 2023.

Figura 2

Proyectos Transversales



Fuente: Elaboración propia basada en Documentos institucionales 2023.

Tabla 2

Aprendizaje Basado en proyectos educación transición

GRADO	ÁREAS	NOMBRE PROYECTO (Descripción)	TIEMPO (semanas)	PRODUCTO ESPERADO	INFORME I SEMESTRE
TRANSICIÓN	Competencias: Comunicativa Cognitiva Socioafectiva Corporal Estética Ambiental Ética y Espiritual Inglés	OBJETIVO GENERAL: Fortalecer habilidades y competencias en los niños a través de la expresión comunicativa mediante el proyecto de “Las aventuras del Yako el chigüiro” Las aventuras de Yako el chigüiro, busca desarrollar en los niños la habilidad comunicativa y expresión corporal, fortaleciendo el reconocimiento de su entorno inmediato y vinculando la técnica en turismo y con énfasis en inglés	40 semanas	Los siguientes avances se ejecutan de acuerdo a las necesidades observadas en la población y con un tiempo de ejecución por periodo . ACTIVIDADES 1. ¡En sus marcas listos fuera! con Yako el chigüiro 2. Un mundo hecho a la medida de Yako el chigüiro (Feria matemática) 3. Las historias de Yako	

DIRECCIÓN: CALLE 44 No. 8 – 40 BARRIO EL PROGRESO - Tel - 6333300
CORREO: iemegacolegio2013@outlook.com

 INSTITUCIÓN EDUCATIVA MEGACOLEGIO EL PROGRESO Plantel oficial aprobado según resolución No. 1260 de noviembre de 2012 código DANE: 185001004492, NIT 900607903-7					
				4. Producto Final “Las aventuras de Yako por la Orinoquia” Presentación de material audiovisual donde los niños narren los sitios turísticos, dichos, refranes, gastronomía, mitos, leyendas, la flora, fauna y cantos de vaquería del departamento de Casanare.	

Tabla 3

Aprendizaje Basado en proyectos grado sexto



SECUNDARIA

GRADO	ÁREAS	NOMBRE PROYECTO (Descripción)	TIEMPO (semanas)	PRODUCTO ESPERADO	INFORME I SEMESTRE
SEXTO Henry Garcia Gonzalo Galindo Edwarth Estupiñan Emilce Rincón Alejandra Montero	Matemáticas Estadística Ciencias Sociales Español Inglés Religión y Ética	Mi Norte Soy Yo Mejorar hábitos en los estudiantes de grado sexto, para ayudar a gestionar sus tiempos para el cumplimiento de las actividades académicas y personales.	40 semanas	1. Diario del Bullet Journal, o rastreador de hábitos. 2. Jabón Artesanal 3. Educación Financiera	Se evidencio cumplimiento de las actividades planteadas en el proyecto Mi norte soy Yo en articulación con las áreas a través del diseño e implementación del rastreador de hábitos, lo cual ha mejorado la convivencia escolar.
SEXTO JAIRO SNEIDER VILLAR NELSON ANDRÉS NOVOA WISEN AFANADOR RINCÓN WILLIAM ARENAS G	Educación física educación artística	CON LA PRÁCTICA MOTRIZ APRENDIZAJE FELIZ	40 SEMANAS.	Socialización general de las actividades lúdicas sobre la evolución y práctica del arte y el deporte, desde la antigüedad hasta la actual modernidad, a través del hacer creativo.	
SEXTO	Ciencias Naturales Informática Emprenderismo	Título: Produciendo material didáctico	20 semanas	Material didáctico relacionado con los	

DIRECCIÓN: CALLE 44 No. 8 - 40 BARRIO EL PROGRESO - Tel - 8333300
CORREO: iemegacolegio2013@gmail.com



INSTITUCIÓN EDUCATIVA MEGACOLEGIO EL PROGRESO
Plamit oficial aprobado según resolución No. 1260 de noviembre de 2012
código DANE 185001004492, NIT 900607903-7

Fabian Morales Yohana Tapias Rolando Acosta		para el aprendizaje de las ciencias naturales. Objetivo: A través del Emprendimiento y el uso de las herramientas tecnológicas fomentar en los estudiantes la producción de material didáctico para el aprendizaje de las ciencias naturales.		sistemas del cuerpo humano.	
---	--	--	--	-----------------------------	--

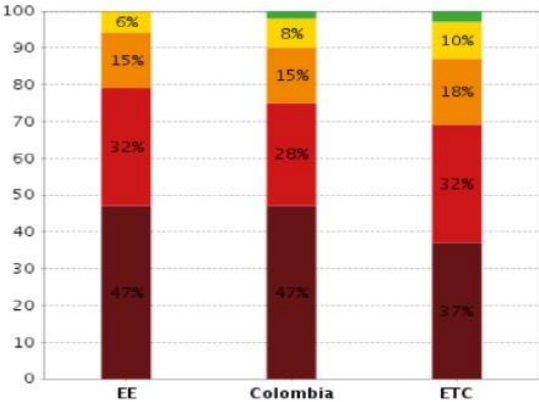
Fuente: Tomado del currículum de la Institución Educativa (2023)

Nivel de lengua en grado undécimo según reporte ICFES, 2022

Figura 3

Porcentajes de estudiantes por niveles de desempeño





El gráfico representa la comparación de porcentaje a nivel institucional, departamental y nacional de desempeño de los estudiantes en el área de inglés.

Propuesta de Intervención

Tabla 4

Plan de estudios Primer periodo área de inglés.

PLAN DE ÁREA: INGLÉS			
Grado: SEXTO		Periodo: 1º	Año: 2023
OBJETIVO GENERAL ANUAL GRADO SEXTO: Brindar información sobre la rutina saludable para su cuidado personal. Clasificar good habits / bad habits. Relacionar partes del cuerpo con la rutina e identificar los hábitos más comunes mediante la construcción de la rutina ideal, e identificar información específica relacionada a la salud en fuentes bibliográficas y entrevistas.			
LINEAMIENTO O/ ESTÁNDARES	DBA	PREGUNTA INICIAL	COMPETENCIAS
Comprende textos cortos de cierta dificultad sobre actividades cotidianas, de su interés, sobre otras asignaturas y su entorno social. Escucha un texto oral y, si le resulta familiar, comprende la información más importante. Sostiene conversaciones rutinarias para saludar, despedirse, hablar del clima o de cómo se siente.	Participa en una conversación corta para decir su nombre, edad y datos básicos a profesores, amigos y familiares. Solicita y brinda aclaraciones sobre cómo se escriben nombres y palabras desconocidas en una conversación corta	¿De qué manera se reconoce como individuo y miembro del salón de clase?	Comunicativa
		COMPONENTE DE ÁREA	
		Reading: Puedo identificar vocabulario relacionado con objetos del aula, números del 1 al 20, información personal básica y usar adecuadamente los pronombres personales. Writing: Puedo entender conversaciones escritas sobre saludos e instrucciones en el aula. Speaking: Puedo presentar a alguien y darle información personal básica, hacer y contestar preguntas. Deletreo palabras en inglés. Listening: Puedo entender información personal básica al escuchar conversaciones.	
		APRENDIZAJES	
		Identifica palabras y expresiones relacionadas con información personal. Identifica información personal a través de preguntas de SÍ / NO. Reconoce el vocabulario relacionado con saludos, instrucciones y lenguaje del salón de clase.	
EVIDENCIAS DE APRENDIZAJE			
Usa los saludos de forma apropiada en conversaciones cortas. Completa formularios sencillos con información personal. Escribe su perfil personal mediante esquema de carnet. Intercambia información relacionada con situaciones diarias utilizando comandos del salón de clase.			
DESEMPEÑOS			
Superior	Formula y responde con precisión preguntas de información personal, realiza deletreo de nombres y habla acerca de relaciones familiares.		

Fuente: Elaboración propia basado en el Ministerio de Educación



Figura 4

Fases de Aprendizaje Basado en Proyectos

FASES DEL APRENDIZAJE BASADO EN PROYECTOS

Sujeto a constante revisión y modificación
2023-2024



Fuente: El diagrama de fases que tiene el proyecto de intervención.

Fuente: Elaboración propia basada en Minga Educa 2021.

Figura 5

Ruta de la estrategia de Aprendizaje Basado en Proyectos



Fuente: Elaboración propia, ruta de aprendizaje basado en proyectos.

Propuesta Proyecto de inglés como Lengua extranjera

Figura 6

My Portfolio



Fuente: Elaboración propia basada en Mario Bros.

Estructura del Proyecto

El proyecto se estructura en 30% teórico y 70% práctico debido a que los estudiantes aprenden haciendo y enseñando a los demás de acuerdo a los estudios realizados, se ha comprobado que la retención del conocimiento adquirido después

de 24 horas en un estudiante, y la eficacia del aprendizaje es de 5% para clases magistrales, 50% para discusión en grupo, 75% para experiencias prácticas y 90% por enseñar a otros (Sousa, 1995).

Figura 7

Efectividad del aprendizaje



Fuente: Elaboración propia.

Muestra diseño digital con una interfaz gráfica bastante amplia.

Figura 8

Diseño digital



Conclusiones

En conclusión, la relación entre la transversalidad de la educación y el desarrollo de proyectos de aula es fundamental para llegar a influir en el contexto actual siendo así ambientes que comparten y promueven la

diversidad, la equidad educativa, ambos enfoques involucran el aprendizaje en ambientes híbridos tanto en casa como en la escuela una oportunidad de aprendizaje en los entornos que son accesibles y equitativos para los estudiantes.

La praxis pedagógica desarrolla un papel de vital importancia en la promoción de prácticas que generen el desarrollo sostenible y estilos de vida a través de proyectos donde se requiere la renovación pedagógica que aborde la

necesidad de los estudiantes, si bien es cierto la formación docente es un aspecto complejo, la existencia de comunidades de aprendizaje CDA permiten que los docentes tengan su red de conocimiento para cubrir la demanda educativa.

Referencias

- Alberich (2007). *Diseño Digital, tratamiento gráfico del espacio en los entornos digitales*.
<https://www.yumpu.com/es/document/view/65288581/1-conceptos-basicos-de-diseño-gráfico-autor-jordi-alberich-david-gomez-fontanills-y-alba-ferrer-franquesa>
- Comunidades de Aprendizaje, portal web.
(2022,2023).
<https://www.comunidaddeaprendizaje.com.es/>
- Consuelo Belloch Orti. Unidad de Tecnología. Universidad de Valencia. Las tecnologías de la información y comunicación (t.i.c.) como recurso para la educación.
https://www.uv.es/bellochc/pdf/08edu_tema1.pdf
- Díaz, Barriga Frida. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15550207>
- Gregorio, Gómez. Javier, Gil. Eduardo, García., Ediciones Aljibe (1996). <https://media.utp.edu.co/centro-gestion-ambiental/archivos/metodologia-de-la-investigacion-cualitativa/investigacioncualitativa.doc>
- López-Neira, L. R. (2017). Indagación en la relación aprendizaje-tecnologías digitales. *Educación y Educadores*, 20(1), 91- 105.
<https://www.redalyc.org/pdf/834/83449754005.pdf>
- Martínez, Miguelez (2023). Proyecto de investigación con metodología cualitativa.
https://www.academia.edu/5941313/INVESTIGACION_CUALITATIVA

- Mora, A. M. (2022). Disrupción en la educación. [Objeto virtual de Información OVI]. Repositorio Institucional UNAD.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/48316>
- Monja, A. (2011). *Metodología de la Investigación*. Guía didáctica para investigación <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologiade-la-investigacion.pdf>
- Nonaka-Takeuchi (2015). El conocimiento es un tesoro: sabemos más de lo que podemos decir. Blogger Equipos en tiempos de redes. Equipos en tiempos de redes: El conocimiento es un tesoro: sabemos más de lo que podemos decir (vicentecliment.es)
- Pascual (2001). Innovación en la construcción curricular: desafíos teóricos y prácticos en el contexto de la reforma curricular en Chile.
<https://teologiayvida.uc.cl/index.php/pel/article/download/26127/20985/61333>
- Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana; Vol. 29, No 2 (Año 2001).
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26127>
- Unesco (2015). La Renovación de la Visión de las Sociedades del Conocimiento para la Paz y el Desarrollo Sostenible. Ediciones Unesco
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234794?13=null&queryId=081a3b525e4f-47e0-9305-cf921917f771>

ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL DESARROLLO DE HABILIDADES Y COMPETENCIAS EN POLÍTICA MIGRATORIA EN LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA DE COLOMBIA SEDE BOGOTÁ

Rodríguez Castro Marlon

<https://orcid.org/0009-0009-5174-1347>

Universidad Cooperativa de Colombia

marlon.rodriquezc@campusucc.edu.co

Resumen

Los abogados enfrentan desafíos significativos al desarrollar habilidades y competencias en política migratoria para representar a sus clientes de manera efectiva. La presente investigación aborda esta problemática comenzando con una revisión de la literatura en dos componentes: académico y pedagógico, además de un análisis de la situación migratoria actual. Esta revisión proporciona una base teórica sobre la importancia de la formación en políticas migratorias y su impacto en la práctica legal. A continuación, se llevó a cabo un estudio con estudiantes de octavo semestre de derecho de la Universidad Cooperativa de

Bogotá. Los resultados de este estudio revelan la necesidad urgente de fortalecer las habilidades de los estudiantes en este ámbito, destacando lagunas en el conocimiento y la aplicación de políticas migratorias en su formación actual. En respuesta a esta necesidad, se diseñó una propuesta pedagógica específica para ser implementada y analizada. Esta propuesta busca proporcionar a los estudiantes herramientas y competencias necesarias para abordar eficazmente los casos de migración en su futura práctica profesional. La propuesta incluye metodologías innovadoras y un enfoque práctico, con el objetivo de mejorar la preparación de los

futuros abogados para enfrentar los complejos desafíos de la migración, contribuyendo así a una representación más efectiva y justa de sus clientes.

Palabras clave: Política migratoria, competencias profesionales, migración y formación académica

Introducción

La enseñanza y el aprendizaje del derecho migratorio son fundamentales en el contexto educativo actual debido a la creciente movilidad internacional y los desafíos que enfrentan los migrantes. Diversos estudios han analizado metodologías y enfoques innovadores para abordar esta temática en las instituciones académicas, destacando la importancia de preparar a los estudiantes de derecho para enfrentar casos reales y complejos relacionados con la migración. Estas metodologías buscan no solo transmitir conocimientos teóricos, sino

también desarrollar competencias prácticas y habilidades críticas necesarias para una defensa efectiva en el campo migratorio.

Investigaciones como las de Coloma (2012) y Tronsky (2023) han enfatizado la necesidad de adaptar las técnicas pedagógicas para mejorar la comprensión y el aprendizaje significativo de los estudiantes de derecho. Coloma sugiere la implementación de talleres de lecto-escritura tempranos, mientras que Tronsky promueve el uso de nuevas tecnologías de información y comunicación para facilitar el aprendizaje interactivo. Ambos enfoques apuntan a la creación de una base sólida que permita a los estudiantes relacionar de manera efectiva la teoría con la práctica.

Por otro lado, estudios como los de Chacón (2013) y Gutiérrez (2020) destacan la importancia de enseñar el derecho migratorio en un contexto más amplio, que incluya

factores sociales, económicos y políticos. Chacón aboga por métodos de enseñanza que integren estudios de casos y simulaciones para proporcionar una comprensión integral de las leyes de inmigración. Gutiérrez, por su parte, analiza la necesidad de reconfigurar los planes de estudio en México para abordar la temática migratoria y colaborar con los actores involucrados en el fenómeno migratorio, especialmente en regiones con alta incidencia de migración.

Se aborda la gestión académica en el contexto educativo colombiano, según Arias (2022) destacando su importancia en la planificación, organización y evaluación de actividades académicas para garantizar una educación de calidad. Además, se analiza el derecho migratorio en Colombia, resaltando su relevancia en la regulación de la migración y la protección de los derechos de los migrantes. Se describen las bases

legales y normativas en materia migratoria, así como el impacto de la migración en Colombia, especialmente en áreas como la salud, la educación y el mercado laboral. Por último, se explora la estrategia pedagógica en el ámbito del derecho migratorio, destacando su importancia para facilitar un aprendizaje significativo y duradero en los estudiantes.

Finalmente, investigaciones recientes como las de Atehortúa (2023), Lenni (2022) y Moore (2018) han explorado la implementación de enfoques prácticos y tecnológicos en la enseñanza del derecho migratorio. Atehortúa destaca el aprendizaje basado en problemas como una herramienta efectiva para desarrollar competencias jurídicas, mientras que Lenni y Moore subrayan la importancia de incorporar tecnologías y actividades interactivas para fomentar un aprendizaje activo y significativo. Estas innovaciones

pedagógicas buscan preparar mejor a los estudiantes para enfrentar los desafíos del derecho migratorio y contribuir de manera positiva a la sociedad.

Metodología

Esta investigación se enfoca en desarrollar competencias jurídicas en política migratoria en estudiantes de octavo semestre de derecho de la Universidad Cooperativa de Colombia, sede Bogotá. Se utiliza un enfoque cualitativo y la metodología de investigación acción para implementar una estrategia pedagógica. Se diseñó un pretest para evaluar el nivel de competencias iniciales, se creó un sitio web con material educativo y se llevaron a cabo sesiones prácticas para aplicar los conocimientos teóricos a casos reales. Tras la implementación de la estrategia, se aplicó un posttest para evaluar su impacto. La investigación se enfoca en mejorar la formación de los estudiantes y prepararlos para

enfrentar desafíos en el campo migratorio.

Resultados y/o Discusión

Tras la aplicación de una prueba diagnóstica en el aula, se procedió al análisis de los resultados, comparándolos con la literatura, la normativa y la observación del investigador. Se evidenció que los estudiantes tienen deficiencias en la parte conceptual del derecho migratorio, lo que puede atribuirse a problemas de comprensión lectora. Asimismo, se encontraron falencias en la comprensión de la relación del derecho migratorio con otras ramas legales como los derechos humanos y el derecho internacional humanitario. Es crucial fortalecer este conocimiento para una práctica efectiva, como señala Chacón (2013). Además, se observó un bajo nivel en el desarrollo e interpretación de casos, lo que sugiere la necesidad de una preparación más sólida en la

teoría subyacente. Estos resultados resaltan la importancia de implementar estrategias pedagógicas efectivas en el campo del derecho migratorio, para garantizar una formación integral de los futuros abogados y contribuir positivamente a la sociedad y a la Universidad Cooperativa de Colombia de Bogotá. Después de la aplicación de la estrategia pedagógica propuesta, se observó una mejora significativa en el porcentaje de error en la aplicación del postest en comparación con el pretest inicial. Los resultados mostraron una reducción notable en el porcentaje de error en preguntas relacionadas con conceptos fundamentales del derecho migratorio, así como en la comprensión de la relación del derecho migratorio con otras ramas del derecho. Esto sugiere que la estrategia pedagógica implementada fue efectiva para mejorar la comprensión y el aprendizaje de los estudiantes en

estas áreas. Los estudiantes demostraron una mayor habilidad para relacionar conceptos teóricos con la práctica real, lo que indica un progreso en su formación jurídica. Estos resultados respaldan la importancia de implementar enfoques pedagógicos innovadores y adaptados a las necesidades de los estudiantes para mejorar la calidad de la educación jurídica y preparar a los futuros abogados para enfrentar los desafíos del campo migratorio.

Conclusiones

La propuesta pedagógica ha cumplido con los tres objetivos planteados en la investigación, logrando integrar de manera efectiva la teoría con la práctica mediante el uso del aprendizaje basado en problemas (ABP), tal como lo destaca Atehortúa (2023), lo que ha permitido a los estudiantes desarrollar habilidades clave para enfrentar casos reales y complejos en el

ámbito del derecho migratorio. Además, la implementación de metodologías innovadoras, como el uso de tecnologías de la información y la comunicación, ha enriquecido el proceso de enseñanza y aprendizaje, preparando a los estudiantes para abordar los desafíos de la migración de manera efectiva y contribuir positivamente a la sociedad.

Referencias

- AILA Practice & Professionalism Center (2016). The Future of Immigration Law Practice.
- Atehortúa Rengifo, S. F. (2023). la enseñanza del derecho a partir del aprendizaje basado en problemas. *Revista Academia & Derecho*, 14 (26), 1-14
- Castillo, G. (2022). Migración centroamericana y procesos de contención territorial en la frontera sur de México. *Revista Mexicana De Ciencias Políticas Y Sociales*, 67(246). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2022.246.80202>.
- Cisneros, K. Y. A. (2019). El trabajador migrante en situación irregular: 2022. <https://dx.doi.org/10.18800/derechopucp.202202.008>
- Gilberto, G. V. J. (2020). Enfoques metodológicos y paradigmas empleados en investigaciones de migración internacional de colombianos. <https://hdl.handle.net/10495/17657>.
- Gutiérrez López, Eduardo Elías. (2020). Derecho migratorio: Una respuesta curricular a la sobrepoblación de licenciados en derecho y a las complejidades de su inserción laboral en la región norte de México. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*. 7. 177-194. 10.5354/0719-5885.2020.54899.
- José, M. E. M. (2019). La migración venezolana a Colombia, analizada desde la óptica del derecho internacional de los derechos humanos. <http://hdl.handle.net/20.500.12494/16923>.
- López, M. J. (2021). Migración en Colombia: ¿los mecanismos de protección implementados en nuestro país son fruto de la extensión e interpretación de la Constitución Política de 1991? Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/60366>.
- Lenni Benson, Seeing Immigration and Structural Racism: It's Where You Put Your Eyes, 66 N.Y.L. SCH. L. REV. 277 (2022)
- Lumieres - Repositorio Institucional Universidad de América: Migración y desempleo: estudio del caso de Colombia a través de un modelo de

- diferencias en diferencias. (s. f.).
<https://hdl.handle.net/20.500.11839/8865>.
- Margarita, E. B. M. (2011). La migración de retorno en Colombia: un fenómeno por comprender.
<https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/7744>.
- Pablo, B. M. J. (2022). Imaginarios migrantes: representaciones sociales sobre la migración venezolana en Medellín.
<https://hdl.handle.net/10495/27142>.
- Puerta-Zapata, J, Cadavid-Castro, M A, Montoya-Betancur, K V, & Álvarez-Castaño, L S. (2023). Distribución tradicional y corporativa de alimentos en una zona rururbana: estudio de casos colectivos en San Cristóbal, Medellín- Colombia. Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación, 13(1), 157-172.
<https://doi.org/10.19053/20278306.v13.n1.2023.16058>.
- Rosales Cervantes, Guillermo. (2023). Situación de espera, burocracia y acceso a la protección legal: el caso de las personas migrantes por la frontera sur de México. Revista pueblos y fronteras digital, 18, e105. Epub 14 de abril de 2023.
<https://doi.org/10.22201/cimsur.18704115e.2023.v18.658>.
- Padilla, A. (2014). Análisis de la política pública migratoria en Colombia sobre el retorno de la población migrante internacional. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/13452>.
- Silva Cardoso, Joao, & Oliveira Moreira, Thiago. (2022). Los desafíos de la gobernanza migratoria en el MERCOSUR: las suspensiones de Venezuela y sus consecuencias en la política migratoria brasileña. Si Somos americanos, 22(1), 34-

LA INFLUENCIA DE LAS EMOCIONES EPISTÉMICAS EN LA EDUCACIÓN PARA LA CIUDADANÍA GLOBAL

Soto-Bernal, Aida

<https://orcid.org/0009-0001-2001-4413>

Universidad Cooperativa de Colombia

marthal.soto@campusucc.edu.co

<https://orcid.org/0000-0002-0182-2538>

Quintana-Marín Sofía

<https://scholar.google.com.co/citations?user=dJJV9TIAAAAJ&hl=es>

Universidad Cooperativa de Colombia

sofia.quintanam@campusucc.edu.co

Ochoa Acosta, Emilia María

<https://orcid.org/0000-0001-6765-5712>

<https://scholar.google.es/citations?user=PN7UHSQAAAAJ&hl=es>

Universidad Cooperativa de Colombia

emilia.ochoa@campusucc.edu.co

Resumen

En los procesos educativos en general y en la educación para la ciudadanía global en particular, se generan distintos tipos de emociones que influyen en la disposición para el acercamiento al conocimiento y en los resultados de estudio cualitativo con alcance descriptivo, centrado en la revisión de literatura. Los hallazgos muestran que el desarrollo de competencias de los estudiantes para una ciudadanía global reflexiva y crítica, está influido por emociones

epistémicas y de su adecuada gestión depende la comprensión y el compromiso con acciones que promuevan el bienestar común. En conclusión, puede afirmarse que las emociones epistémicas son intrínsecas a la educación para la ciudadanía global, facilitando el aprendizaje intercultural, la gestión de competencias multilingües y el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes.

Palabras clave: Educación para la ciudadanía mundial, Educación para el desarrollo sostenible, Competencias para la vida, Aprendizaje socioemocional.

Introducción

La educación para la ciudadanía global (ECG) se ha convertido en una prioridad en la educación superior, reconociendo la necesidad de preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos globales con una perspectiva informada y comprometida como lo marca un currículo crítico con enfoque de competencias (Unigarro, 2017). Algunos estudios destacan la importancia de integrar las emociones académicas en la formación de ciudadanos globales; conectando la educación para la ciudadanía mundial con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Martínez-Usarralde et al., 2024). Blasco-Serrano et al. (2024) presentan un enfoque de desarrollo profesional docente mediante la colaboración y participación para

gestionar y facilitar las emociones epistémicas en entornos colaborativos que faciliten la adaptación a nuevas culturas e ideas; definido por Palmer (2024) como la 'allosyncracy' que tiene como fin contribuir a la gestión de las emociones como sorpresa y gratificación en entornos multiculturales que promueve un aprendizaje significativo. Finalmente, Portera (2023) compara la ECG con la educación intercultural, dos enfoques que interactúan con la gestión de emociones complejas en estudiantes que se enfrentan a ideologías y valores a veces contradictorios. Por lo anterior, esta investigación analiza la influencia de las emociones en la ECG en el contexto de un modelo crítico con enfoque de competencias epistémicas.

Metodología

En la búsqueda se identifican estudios previos, teorías relevantes y enfoques metodológicos aplicados en

contextos similares empleando la siguiente estrategia de búsqueda: TITLE-ABS-KEY ("Global Citizenship "AND education) AND PUBYEAR >2018AND PUBYEAR <2025AND (LIMIT-TO (SUBJAREA "SOCI")) AND (LIMIT-TO (DOCTYPE,"ar")) AND (LIMIT-TO (EXACTKEYWORD,"Global Citizenship Education")) AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,"English") OR LIMIT-TO (LANGUAGE,"Spanish")).

Los documentos se someten al análisis de contenido planteando un sistema de categorías. Se definen criterios específicos para la inclusión: fecha de publicación menor a cinco años, y pertinencia directa con la temática de investigación, relacionan ECG con la emoción, describen estados emocionales que pueden detectarse en la ECG.

Resultados y/o Discusión

En el ámbito de la ECG, las emociones juegan un papel fundamental al influir en el

compromiso y la comprensión de los estudiantes hacia un mundo interconectado y diverso. Estudios contemporáneos han explorado cómo las emociones epistémicas, aquellas vinculadas al conocimiento y aprendizaje, son esenciales para desarrollar una ciudadanía global efectiva y reflexiva en tanto que para ella se entrelazan el ser, el saber y el hacer como elementos constitutivos de las respuestas a los requerimientos del contexto en consonancia con un modelo educativo crítico con enfoque de competencias (Quintana-Marín et al., 2021). Bosio & Waghid, (2023) destacan que la ECG se enfoca en la transmisión de conocimientos y en el cultivo de la conciencia crítica de los estudiantes. Este proceso es inherentemente emocional, ya que los estudiantes deben enfrentarse y gestionar emociones complejas como la frustración, la confusión y la esperanza. La capacidad de navegar por estas emociones es

fundamental para desarrollar una ciudadanía global reflexiva y comprometida derivada del sentido de pertenencia a la aldea global (Morin, 1999). Los estudiantes necesitan aprender a tolerar la incertidumbre y la ambigüedad mientras critican las injusticias y buscan soluciones para el bien común.

Kim, (2023) analiza la ECG en contextos afectados por conflictos, como Corea del Sur. En estos entornos de alta tensión, las emociones epistémicas son desafiadas y cultivadas de manera única. La investigación de Kim revela que, en estos contextos, las emociones como el miedo, la desconfianza y la esperanza juegan un papel crítico en la receptividad y el compromiso de los estudiantes con los conceptos de ciudadanía global. La educación debe abordar estas emociones para fomentar una comprensión más profunda y un compromiso genuino con la paz y la

cooperación global. Bosio & Torres, (2019) presentan la ECG como una teoría educativa del bien común. Discuten cómo las emociones epistémicas como la esperanza y la preocupación por los problemas globales pueden motivar a los estudiantes a involucrarse en acciones que promuevan el bienestar común. Estas emociones impulsan la acción social y consolidan un sentido de responsabilidad global. La esperanza, en particular, se destaca como una emoción que puede transformar la preocupación en acción, inspirando a los estudiantes a trabajar por un mundo mejor.

Elerian & Solomou (2023) estudian cómo las escuelas internacionales cultivan una ciudadanía global, implicando la gestión de emociones complejas en estudiantes que a menudo enfrentan múltiples identidades culturales. Estos entornos educativos deben manejar emociones como la ansiedad y la

confusión derivadas de la negociación de identidades diversas. La ECG en estos contextos se beneficia de un enfoque que valora y gestiona las emociones, facilitando una integración armoniosa de múltiples perspectivas culturales. O'Toole & O'Flaherty (2022) exploran el papel de la emoción en la educación superior, centrándose en la ECG. Este estudio vincula directamente las emociones epistémicas con los procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos de educación superior, destacando cómo las emociones influyen en la recepción y el procesamiento de conocimientos complejos y globales. Las emociones como la curiosidad y la frustración son esenciales para el aprendizaje profundo y la participación en la ciudadanía global.

Svarstad & Risager (2023) proponen un modelo cíclico de aprendizaje intercultural, fundamental para comprender cómo las emociones son

esenciales en la educación de ciudadanos globales. Este modelo destaca la importancia de navegar y reconciliar diversas perspectivas culturales y sociales, un proceso profundamente emocional. Las emociones como la empatía y la apertura son cruciales para facilitar el aprendizaje intercultural y promover una ciudadanía global inclusiva y comprensiva. Banerjee et al. (2023) investigan el aprendizaje internacional colaborativo en línea, la innovación social y la salud global, presentando lecciones de la pandemia de COVID-19 aprendizajes significativos y acciones transformativas. La pandemia ha resaltado la necesidad de una educación que prepare a los estudiantes para enfrentar y gestionar emociones en tiempos de crisis.

Mairi et al. (2023) abordan las perspectivas de los educadores sobre la ECG y las competencias multilingües. Este

estudio es relevante para comprender cómo las emociones como la confianza y el interés pueden ser gestionados a través de la enseñanza de idiomas, facilitando el aprendizaje intercultural. La capacidad de los estudiantes para comunicarse en múltiples idiomas puede influir significativamente en su capacidad para participar en la ciudadanía global poniendo en escena las emociones como aspecto crucial en este proceso. Kester (2023) explora la ECG y la educación para la paz desde una praxis proscritica. Este enfoque permite analizar de qué manera las emociones como la empatía y la ansiedad pueden ser dirigidas hacia la resolución de conflictos y la promoción de la paz, elementos centrales en la educación para la ciudadanía global. La capacidad de manejar estas emociones es esencial para fomentar una ciudadanía global que valore la paz y la justicia.

Conclusiones

Las emociones juegan un papel fundamental en la ECG demostrado en varios estudios contemporáneos. Kim (2019) examina la ECG en Corea del Sur, destacando cómo las ideologías y desigualdades influyen en la aparición de emociones epistémicas dentro de contextos educativos específicos. Este análisis es crucial para entender cómo el entorno sociocultural moldea las emociones que acompañan el proceso educativo. Svarstad & Risager (2023) presentan un modelo cíclico de aprendizaje intercultural que destaca la importancia de las emociones epistémicas en la navegación y reconciliación de diversas perspectivas culturales y sociales. Este modelo proporciona un marco para entender cómo las emociones influyen en el aprendizaje intercultural y en la formación de ciudadanos globales. A manera de cierre se señala que las emociones epistémicas son intrínsecas a la educación para la ciudadanía

global, facilitando el aprendizaje intercultural, la gestión de competencias multilingües y el desarrollo de una conciencia crítica en los estudiantes.

Referencias

- Blasco-Serrano, A. C., Coma-Roselló, T., Royo López, I., & San Miguel Lafuente, I. (2024). Desarrollo profesional docente a través de un proyecto participativo. Una investigación colaborativa. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 76(1), 13–30. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2024.96336>
- Bosio, E., & Torres, C. A. (2019). Global citizenship education: An educational theory of the common good? A conversation with Carlos Alberto Torres. *Policy Futures in Education*, 17(6), 745–760. <https://doi.org/10.1177/1478210319825517>
- Bosio, E., & Waghid, Y. (2023). Cultivating students' critical consciousness through global citizenship education: Six pedagogical priorities. *PROSPECTS. Educational Philosophy and Theory*, 55(1), 45–56. <https://doi.org/10.1007/s11125-023-09652-x>
- Elerian, M., & Solomou, E. A. (2023). International schools, international mindedness, and the development of global citizenship: Reflections from a case study of international schools in Cyprus. *PROSPECTS*, 53(3–4), 477–492. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09585-3>
- Global health: cosmopolitical COVID lessons as global citizenship education. *Globalisation, Societies and Education*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/14767724.2023.2209585>
- Kester, K. (2023). Global citizenship education and peace education: Toward a postcritical praxis.
- Kim, Y. (2019). Global citizenship education in South Korea: ideologies, inequalities, and teacher voices.
- Kim, Y. (2023). "Head in the clouds": Global citizenship education in conflict-affected South Korea. *International Studies in Sociology of Education*, 1–21. <https://doi.org/10.1080/09620214.2023.2179523>
- Mairi, S., Gruber, J., Mercer, S., Schartner, A., Ybema, J., Young, T., & van der Meer, C. (2023). Teacher educators' perspectives on global citizenship education and multilingual competences. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/01434632.2023.2170388>

- Martínez-Usarralde, M.-J., Lloret-Catalá, C., Grau Vidal, R., & Conchell Diranzo, R. (2024). Transformación: Cuando la Educación para la Ciudadanía Mundial encontró a los ODS. . ENCUENTROS. Revista de Ciencias Humanas, Teoría Social y Pensamiento Crítico.
- Morin, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. UNESCO.
<https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/descarga-libro-los-7-saberes.html>
- O'Toole, V., & O'Flaherty, J. (2022). The role of emotion in higher education: exploring global citizenship education. Irish Educational Studies, 1–19. <https://doi.org/10.1080/03323315.2022.2135565>
- Palmer, N. (2024). A conception of practical global citizenship education: locating and situating 'allosyncracy.' Globalisation, Societies and Education, 22(2), 292–302.
<https://doi.org/10.1080/14767724.2022.2052811>
- Portera, A. (2023). Global versus intercultural citizenship education. PROSPECTS, 53(3–4), 233–248. <https://doi.org/10.1007/s11125-021-09577-3>
- Quintana-Marín, S., Mesa Franco, A., Rodríguez Villamizar, M., Simanca Herrera, F., & Salas Picón, W. (2021). Contextos no escolares. Espacio de práctica para el desarrollo de competencias. V Congreso Internacional de Pedagogía. Conferencia Llevada a Cabo de Manera Virtual.
- Svarstad, L. K., & Risager, K. (2023). A cycle model of intercultural learning: educating the global citizen. Language, Culture and Curriculum, 1–16.
<https://doi.org/10.1080/07908318.2023.2267611>
- Unigarro Gutiérrez, M. A. (2017). Un modelo educativo crítico con enfoque de competencias. Universidad Cooperativa de Colombia.
<https://repository.ucc.edu.co/handle/20.500.12494/16937>

METODOLOGÍA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN PRÁCTICAS HOSPITALARIAS DE ESTUDIANTES DE INSTRUMENTACIÓN QUIRÚRGICA DE LA UDES SEDE BOGOTÁ

Ramírez Rodríguez, Laura Fariny

<https://orcid.org/0009-0005-2018-4817>

<https://scholar.google.com/citations?hl=es&user=HiKMQI8AAAAJ>

Fundación Universitaria del Área Andina

lr Ramirez1005@estudiantes.areandina.edu.co

Díaz Perdomo, Danelly Vanessa

<https://orcid.org/0009-0004-5032-6591>

https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=eTwOidIAAAAJ

Fundación Universitaria del Área Andina

ddiaz38@estudiantes.areandina.edu.co

Forero Ortiz, Jennyfer Andrea

<https://orcid.org/0009-0003-3415-6652>

https://scholar.google.com/citations?view_op=list_works&hl=es&user=n_571X8AAAAJ

Fundación Universitaria del Área Andina

jforero87@estudiantes.areandina.edu.co

Resumen

El desarrollo tecnológico y de nuevas herramientas educativas nos lleva a repensar los procesos formativos dentro y fuera del aula, permitiéndonos entender cómo se enseña y cómo se extrapolan los conocimientos a la práctica. Sin embargo, en algunos casos se siguen utilizando modelos educativos tradicionales basados en la formación catedrática y magistral que no

impulsa la participación de los estudiantes y se limita a la transmisión de conocimientos, muchas veces esto lleva al aprendizaje memorístico y deja de lado los diferentes tipos de aprendizaje involucrados en el proceso de enseñanza. A su vez, se requiere la implementación de nuevas herramientas en la educación, en pro de potenciar el aprendizaje y el papel que juegan

estudiantes y docentes como actores del proceso educativo. Por tanto, el presente trabajo cuenta con varias fases, de tal manera que, nos permita inicialmente abordar las necesidades latentes en el proceso de formación de instrumentadores quirúrgicos de la Universidad de Santander (UDES) sede Bogotá y posterior articular una estrategia que se oriente al desarrollo de las prácticas hospitalarias de estos utilizando IA y Design Thinking. En esta línea la presente investigación está estructurada metodológicamente desde la investigación mixta de tipo exploratorio concurrente sin estatus dominante (Cuan+Cual) A nivel cuantitativo es no experimental transversal de tipo descriptivo mientras que a nivel cualitativo se basa en la teoría fundamentada con un diseño sistemático que usa como procedimiento la codificación abierta, y para el análisis se

utilizará como teorización la triangulación múltiple.

Palabras claves: metodología, enseñanza, aprendizaje activo y educación.

Introducción

Actualmente a nivel global se cuentan con diferentes herramientas para poder desarrollar una clase pedagógica, a lo largo de los años ha venido evolucionando la manera en la que se están generando las clases dentro y fuera del aula. La implementación de la inteligencia artificial dentro del aula no sólo ha sido una herramienta pedagógica que impulsa el aprendizaje, sino que, llega de manera innovadora para fortalecer habilidades digitales; actualmente es una competencia clave para la innovación y emprendimiento en el entorno educativo.

Por tanto, la implementación en la educación

moderna de la Inteligencia Artificial trae consigo numerosos beneficios los cuales harán de esta herramienta un aliado estratégico para crear nuevos conocimientos que respondan a las necesidades de los diferentes contextos. Esto está ligado a que, la IA en la educación ha permitido junto con soluciones de conectividad que gran parte de la población tenga acceso a la formación (MinTic, 2023).

El reto ahora es que todas las entidades de educación superior adopten este modelo de implementación de la IA puesto que el problema surge en que se efectúa dentro del aula y no por fuera de la misma, teniendo en cuenta que hay muchos programas que tienen como requisito de grado realizar prácticas educativas y estas se manejan con el mismo modelo pedagógico tradicional donde se olvida que estas son un proceso que requiere retroalimentación constante de forma bidireccional

para que se potencien las habilidades y los conocimientos adquiridos dentro del aula.

De acuerdo con lo anterior la presente investigación se encuentra centrada en la implementación de Design Thinking como estrategia de enseñanza articulada a la Inteligencia Artificial para la formación de prácticas hospitalarias de los estudiantes de instrumentación quirúrgica de séptimo semestre de la universidad Santander (UDES) sede Bogotá.

Objetivo general

Estructurar una estrategia de enseñanza basada en Design Thinking que utiliza inteligencia artificial para la formación de estudiantes de prácticas de 7mo semestre de la UDES sede Bogotá

Objetivos específicos

- Identificar los componentes del design thinking y las plataformas o

herramientas de inteligencia artificial que se pueden utilizar en los procesos educativos de educación superior colombianos

- Construir un diseño en el que se vinculen los componentes del design thinking y las plataformas y herramientas de inteligencia artificial
- Planear las fases del proceso educativo en el que se puede usar la estrategia de enseñanza diseñada.

Metodología

En la presente investigación se pretende realizar un análisis sobre la formación actual de los estudiantes de instrumentación quirúrgica de la UDES en pro de

obtener información que permita estructurar una estrategia de enseñanza basada en Design Thinking y la inteligencia artificial. Por tanto, la investigación está estructurada metodológicamente desde la investigación mixta de tipo exploratorio concurrente sin estatus dominante (Cuan+Cual), a nivel cuantitativo es no experimental transversal de tipo descriptivo mientras que a nivel cualitativo se basa en la teoría fundamentada con un diseño sistemático que usa como procedimiento la codificación abierta, y para el análisis se utilizará como teorización la triangulación múltiple (Okuda y Gomez, 2005; Pole, 2009; Hernández-Sampieri, 2010; Nuñez, 2017; Delgado et al, 2018).

Tabla 1

Cuadro de ajuste metodológico

Pregunta problema	Objetivos	Metodología / Diseño	Técnicas	Población	Teorización
-------------------	-----------	----------------------	----------	-----------	-------------



¿Cómo mejorar el aprendizaje en las prácticas de los estudiantes de instrumentación quirúrgica de 7mo semestre de la UDES sede Bogotá utilizando el método de enseñanza de Design Thinking y la inteligencia artificial?	1. Identificar los componentes del design thinking y las plataformas o herramientas de inteligencia artificial que se pueden utilizar en los procesos educativos de educación superior colombianos 2. Construir un diseño en el que se vinculen los componentes del design thinking y las plataformas y herramientas de inteligencia artificial 3. Planear las fases del proceso educativo en el que se puede usar la estrategia de	Mixta de tipo exploratorio o concurrente sin estatus dominante (Cuan+Cu al)	Entrevista semiestructurada Matriz de análisis	- Docentes de Instrumentación Quirúrgica - Estudiantes de Instrumentación Quirúrgica	Triangulación múltiple
--	--	---	---	--	------------------------

	enseñanza diseñada.				
--	------------------------	--	--	--	--

Se aplicó la encuesta a un total de 10 personas, 5 docentes y 5 estudiantes de prácticas hospitalarias de instrumentación quirúrgica.

Resultados

En cuanto a los resultados de la primera fase del estudio se engloban en 6 categorías: 1) Método de enseñanza; 2) Método de aprendizaje 3) Recursos 4) Rol del estudiante 5) Rol del docente 6) Evaluación que abordan lo siguiente:

Metodología de enseñanza, Rol del estudiante y Rol del docente: Se refiere que las asesorías no son constantes, se rigen a preguntas o son poco flexibles porque buscan preparar al estudiante para que ingrese al procedimiento quirúrgico.

Rol del docente: Centra su rol en la retroalimentación de errores, comentarios de personal externo y el uso de formatos evaluativos

Métodos de enseñanza y Rol del estudiante:

A los estudiantes les gustaría tener un seguimiento más constante y personalizado que ayude a extrapolar la teoría a la práctica. Sin embargo, también se encontró que hace falta preparación pedagógica de los docentes, existe desinterés o miedo a preguntar por parte de los estudiantes, hay sitios de rotación con condiciones distintas y falta de acceso a herramientas de alta tecnología tanto por parte de los estudiantes como en los sitios de práctica

Métodos de aprendizaje: El estudiante refiere que se debe tener una explicación de los cambios que conlleva la rotación y que debe fortalecer la



adquisición de conocimientos por medio de retroalimentación. Sin embargo, presentan diversas dificultades como: adaptación a las exigencias de la institución que no son estandarizadas o las exigencias del cirujano.

Recursos: Se limitan a dispositivos audiovisuales y bases de datos, se encuentran en las instituciones de prácticas y su uso está supeditado al acompañamiento del docente o el interés del estudiante. Refieren que pueden complementar utilizando más actividades académicas, prácticas y procedimentales.

Instrumentos de evaluación: Se encontraron comentarios diferentes sobre la efectividad de los instrumentos utilizados para el proceso de evaluación.

Conclusiones

Se puede evidenciar que los docentes presentan algunas dificultades para poder realizar asesorías, retroalimentación y el uso de recursos tecnológicos o

didácticos. También, se dan el tiempo para conocer a sus estudiantes y evidenciar algunas falencias o habilidades que ellos presentan para responder a los requerimientos o exigencias que da la institución hospitalaria o la universidad.

Por otro lado, se puede evidenciar que los estudiantes presentan algunas dificultades como la adaptación a las exigencias de la institución, el docente o cirujanos, debido a que rotan constantemente por diferentes entidades, sumado al estrés y la carga académica que dificulta una adecuada la adaptación. Adicionalmente, no suelen utilizar los recursos tecnológicos por aspectos de tiempo, manejo o por desconocimiento, debido a que no se suelen involucrar como herramientas dentro de los métodos de enseñanza, el cual mayoritariamente sigue siendo tradicionalista.

Por tanto, el Design Thinking puede ser un método de aprendizaje efectivo para los estudiantes de instrumentación quirúrgica ya que se evidencia que los estudiantes son más receptivos a la hora de adquirir sus conocimientos por medio de estrategias que implementan la creatividad, exploración y solución de problemas, dando respuesta a situaciones del

contexto actual. Cabe recalcar que esta, se apoya en nuevas tecnologías e inteligencia artificial para facilitar la implementación en el aula, al ayudar a solventar las falencias de los estudiantes y generar mayor dinamismo a la hora de generar conocimiento al aumentar el alcance mayor de la información, apoyar el pensamiento crítico.

Referencias

- Alarcón, H.F., Torres, A. y Morales, M. (2019). Modelo Pedagógico por Competencias en el Contexto de la Educación Superior Ecuatoriana del Siglo XXI, *Revista Varela*, 19(51), 18-32.
- Arias-Flores, H., Jadán-Guerrero, J., Gómez-Luna, L. (2019). Innovación Educativa en el aula mediante design thinking y game thinking. *Hamutay*, 6(1), 82-95.
<http://dx.doi.org/10.21503/hamu.v6i1.1576>
- Argento, R. (2019). Design thinking aplicado al diseño del aula virtual en Prácticas y relatos sobre la enseñanza: Memorias de las 1as. Jornadas Virtuales de Aulas Abiertas y 2as. Jornadas de Aulas Abiertas (1º Ed.) ISBN 978-987-544-910-7
<http://hdl.handle.net/11086/549558>
- Cabuya, J. (2023). Análisis a la Formación de Competencias Pedagógicas para Instrumentadores Quirúrgicos, en su Rol Docente con Estudiantes de Práctica de una IES Privada de Bogotá. [Tesis para optar por el título de especialista en docencia universitaria]. Universidad Piloto de Colombia.
- Caiza, I. (2021). El Modelo Pedagógico Tradicional y el Rendimiento Académico en la asignatura de Matemáticas. [Trabajo de Titulación previo a la obtención del Grado Académico de Magíster en Educación Mención en Enseñanza de la Matemática]. Universidad Técnica de Ambato.
<https://repositorio.uta.edu.ec/bitstream/123456789/32885/1/TES>

[IS%20CAISA%20CRISTHIAN%20PDF-signed-signed-signed-signed.pdf](#)

- Cajas, K. (2023). El modelo educativo tradicional en el desempeño académico de los estudiantes del séptimo grado de educación general básica en la asignatura de matemática de la unidad educativa "Juan Pablo II" de la ciudad de Ambato. [Trabajo de Integración Curricular previo a la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica]. Universidad Técnica de Ambato.
- Cantor, J. y Altavaz, A. (2019). Los modelos pedagógicos contemporáneos y su influencia en el modo de actuación profesional pedagógico. Varona. Revista Científico-Metodológica, 1(68), 1-9.
- Catalan, M. (2022). Design Thinking una Metodología Para Fortalecer el Aprendizaje Cooperativo en Estudiantes de una Institución Educativa, Pueblo Libre, 2022 [Trabajo de grado para la obtención del título de Doctora en Educación]. Universidad Cesar Vallejo.
- Chen, X. et al (2024). Effect of virtual reality training to enhance laparoscopic assistance skills. BMC Medical Education, 24(1), 1-9. <https://doi.org/10.1186/s12909-023-05014-5>
- Corredor, A. (2019). Estilos de aprendizaje en la práctica de estudiantes de instrumentación quirúrgica, Educación Médica Superior, 33(4), 37-50.
- Delgado, Y. y Fajardo, E. (2023). Modelos pedagógicos para el aprendizaje basado en problemas en la educación básica elemental. [Trabajo de Titulación para la obtención del título de Licenciado en Ciencias de la Educación Básica] Universidad de Guayaquil.
- Fajardo, G. et al. (2023) Inteligencia artificial y la Educación Universitaria: Una Revisión Sistemática, Magazine de las Ciencias: Revista de Investigación e Innovación, 8(1), 109-131 <https://doi.org/10.33262/rmc.v8i1.2935>
- Fuller, J. (2023). Instrumentación Quirúrgica, Principios y práctica (4ta Ed.). Panamericana, Madrid: España.
- Gallo, C. et al. (2022). Estrategias de enseñanza y su relación con el aprendizaje en estudiantes de educación superior. Horizontes, 6(25), 1422-1433. https://repositorio.cidecuador.org/bitstream/123456789/2420/1/Articulo_7_Horizontes_N25V6.pdf
- Gutiérrez, G. et al. (2022). Identificación de Procesos Metacognitivos en Estudiantes de Octavo Semestre del Programa de Instrumentación Quirúrgica de la Universidad de Santander de Bucaramanga Durante las Prácticas Clínicas [Tesis para optar por el título de instrumentador quirúrgico]. Universidad de Santander.

- Hernández-Gil, C y Nuñez-Lopez, J. (2020). Design thinking aplicado al mejoramiento de las competencias ciudadanas en universitarios: voto popular. Revista Investig. Desarro. Innov. 11(1), 85-98. doi: 10.19053/20278306.v11.n1.2020.11685
- Hernández-Sampieri, et al. (2010). Metodología de la investigación (5ta Ed.) McGRAW-HILL: México D.F.
<https://www.icmujeres.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Sampieri.Met.Inv.pdf>
- Janneth M. y Moreno R. (2010). Perfil y competencias del profesional en instrumentación quirúrgica en Colombia. Bogotá: Colombia
- Kenneth, D. et al (2018). Rompiendo Barreras en la Investigación. Editorial UTMACH: Ecuador.
<https://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/15178/La-utilizacion-de-una-metodologia-mixta.pdf?sequence=2>
- Ley 1955 de 2019 Art. 147 y Art. 148; Directiva Presidencial 02 del 2 de abril de 2019. Documento CONPES – Política Nacional para la Transformación Digital e Inteligencia Artificial
- Llorent-Vaquero, M. y Ortega, J. (2023). Design Thinking y redes sociales en la formación de futuros docentes: creatividad y comunicación digital. Hachetepé. Revista científica de Educación y Comunicación, 26, 1-12
- López, C. (2021). Design thinking y trabajo cooperativo en el SENA.
https://repository.ugc.edu.co/bitstream/handle/11396/6216/Proyecto_Design%20Thinking%20y%20Trabajo%20Cooperativo%20en%20el%20SENA.pdf?sequence=11&isAllowed=y
- Miao, F (2021) inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas. UNESCO. Inteligencia artificial y educación: guía para las personas a cargo de formular políticas - UNESCO Biblioteca Digital
- Ministerio de salud y protección social. (octubre del 2014). Perfil y competencias del profesional de instrumentación quirúrgica en Colombia. Instrumentación_Quirúrgica_Octubre2014.pdf (minsalud.gov.co)
- Ministerio de Tecnologías de la Información y las Comunicaciones de Colombia. (2023). IA en el sector educativo: herramienta valiosa para crear soluciones tecnológicas que respondan a los contextos: <https://www.mintic.gov.co/portal/inicio/Sala-de-prensa/Noticias/281005:IA-en-el-sector-educativo-herramienta-valiosa-para-crear-soluciones-tecnologicas-que-respondan-a-los-contextos>
- Mendoza, E. A. (2021). Estudio de creencias en estrategias metacognitivas en estudiantes de práctica, docentes y profesionales de instrumentación quirúrgica. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/10554/54336>.

- Morán, M. D. C. G., & Gil-Lacruz, M. (2016). El estrés en el ámbito de los profesionales de la salud. *Persona: Revista de la Facultad de Psicología*, (19), 11-30.
- Moreira-Barre, F. (2023). Modelos Pedagógicos Y Las Teorías Del Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 2212-2235.
<https://www.ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/6343/9653>
- Moreira-Cedeño, J. et al (2021). El modelo Design thinking como estrategia pedagógica en la enseñanza-aprendizaje en la educación superior. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 6(3), 1062-1074.
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: Hacia un uso reflexivo. *Artigos*, 47(16), 632-649
<https://www.scielo.br/j/cp/a/CWZs4ZzGJj95D7fK6VCBFxy/?format=pdf&lang=es>
- Okuda, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). Métodos en investigación cualitativa: triangulación. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(1), 118-124. <https://www.redalyc.org/pdf/806/80628403009.pdf>
- Palacio D, Vélez C. (2010). Decreto 2376 de 2010; 12.
- Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de las estrategias para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Revista Renglon* 1(60), 37-42
<https://unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/sites/unidaddegenerosgg.edomex.gob.mx/files/files/Biblioteca%202022/Metodolog%C3%ADa%20para%20la%20Investigaci%C3%B3n%20Social/MIS-4%20Disen%C3%83o%20de%20metodologi%C3%81as%20mixtas.%20Kathryn%20Pole.pdf>
- Ramos, H. y Sánchez, E. (2023). La bibliotecología y los estudios de la información ante los procesos resilientes: debates emergentes en nuevos contextos. Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas y de la Información. México: UNAM.
- Román, J. (2021). Modelos pedagógicos aplicados en educación inicial. *Revista Espacios*, 42(1), 97-106.
<https://dc.revistaespacios.com/a21v42n01/a21v42n01p08.pdf>
- Real, G. et al (2021). Capítulo 3. Metodologías de la enseñanza-aprendizaje en Estrategias y metodologías de enseñanza para el aprendizaje activo en la Educación Superior. Editorial Tecnocientífica Americana <https://doi.org/10.51736/eta.vi.21>
- Soto-Gómez, E. (2023). Nuevos escenarios y contextos en la formación inicial docente. Fundamentos pedagógicos y espaciales para aprender a ser docentes: Aula Viva. Riuma. Málaga: España.
<https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/26451>

UNESCO (Ed.) (2021a). Recomendación sobre la ética de la Inteligencia Artificial. UNESCO:

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381137_spa

Vélez C. Resolución 2772 de 2003. Bogotá; 2003. p. 5.

Yeung, K. (2020). Recommendation of the council on artificial intelligence (OECD). International legal materials, 59(1), 27-34

GESTIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LA ANIMACIÓN A LA LECTURA

Muñoz Londoño, Daniel. A.

<https://orcid.org/0009-0006-5274-6412>

Universidad Cooperativa de Colombia

daalejandro1@gmail.com

Gomez Betancourt, Nathaly

<https://orcid.org/0009-0001-5636-1900>

Universidad Cooperativa de Colombia

Nagobe-20@hotmail.com

Resumen

La finalidad de la lectura es desarrollar un proceso de comunicación donde se establece un diálogo entre el libro y el lector. Este proceso involucra capacidades de percepción, imaginación, memoria, asociación, creatividad, entre otros; es decir compromete procesos de orden psicológico estimulando la gestión de sus emociones y habilidades comunicativas por medio de la interacción con su entorno y el encuentro consigo mismo por medio del libro. La investigación surge de la necesidad de gestionar las emociones a través de la animación a la lectura,

empleando libros de literatura infantil y juvenil con el objetivo de abordar la gestión emocional de los estudiantes y la identificación de las emociones a través de la lectura; está como un tejido de intersubjetividades que permitan la participación del niño en actividades de lectura con pares y que al interiorizarse construya su propio significado para el desarrollo educativo y social ya que facilita comprender su medio. Se espera que durante la animación a la lectura se logre un avance en el tránsito del lenguaje exteriorizado al lenguaje interior gestionando así las emociones en la transformación de la realidad.

En el marco pedagógico realiza sus aportes, dando una visión diferente al rol de los profesionales y mediadores de la lectura, el cual asume la animación a la lectura como parte de la formación integral de los estudiantes, contribuyendo en su mayor parte al desarrollo de habilidades de pensamiento, identificación de las emociones y la gestión emocional.

Palabras claves: cognición, desarrollo del niño, lectura, libro, literatura.

Introducción

La lectura conlleva múltiples funciones desde lo social y lo personal que permiten el desarrollo del sujeto, posibilitando acceder a una formación cultural e intelectual, de acuerdo a esto se hace referencia a un informe de la UNESCO (1978), citado por Colomer y Camps (1996) el cual señala que: "El proceso mismo del aprendizaje de la

lectoescritura ha de convertirse en una oportunidad para adquirir información que pueda ser utilizada inmediatamente para mejorar los niveles de vida; la lectura y la escritura no han de conducir tan sólo a un saber general elemental, sino a una mayor participación en la vida civil y a una mayor comprensión del mundo que nos rodea, abriendo el camino, finalmente, al conocimiento humano básico".

Las funciones de la lectura; entre ellas la función cognoscitiva que permite construir el conocimiento de manera permanente, posibilita el desarrollo del lenguaje, aporta al desarrollo de pensamiento; la función comunicativa que permite una interacción con el mundo y con quienes la rodean, a través del tiempo y el espacio; eleva la autoestima y proporciona seguridad de sí mismo y del valor de la expresión y la función instrumental que aporta a la resolución de problemas a nivel

general y cotidiano; provee información; aporta al conocimiento y posible seguimiento de instrucciones. Por lo cual, para el estudio se parte de la lectura de Imágenes por medio de la interpretación de símbolos, signos, colores, formas, lo cual aporta al material de lectura un significado único para el lector que en las primeras etapas de su ciclo vital toma relevancia para que las emociones sean expresadas para garantizar una adecuada gestión emocional e interacción social.

Explorar las funciones y la importancia de la animación a la lectura a través de la gestión emocional de estudiantes del colegio El Rodeo (IED), permite abordar conceptos de la concepción de las emociones desde la neurociencias tomando como referente a Damásio (2010) quien indica que dichas emociones permiten una interacción social, donde los menores inician la construcción

de los primeros vínculos y significados tomando como punto de referencia el colegio, más concretamente el aula y el respectivo núcleo familiar o como expresa (Verónica B, 2019) la capacidad que tiene una persona desde la niñez hasta la tercera edad para adaptarse a su entorno natural”.

Las Neurociencias han demostrado la importancia que las emociones tienen en procesos como el aprendizaje, la toma de decisiones y la percepción, entre otros (Blanco,2014); sin embargo, en los procesos de enseñanza y aprendizaje aún no se incluyen de manera generalizada, estrategias didácticas basadas en el manejo de las emociones, que permitan potenciar la adquisición de nuevos conocimientos por ello el enfoque de esta tesis para evidenciar la relación que existe entre la gestión emocional a través de la animación a la lectura.

Metodología

Se realizó un estudio con enfoque cualitativo, ya que permite evidenciar la relación entre la animación a la lectura y su importancia en la gestión emocional de los estudiantes de los grados 3º, 4º y 5º del Colegio El Rodeo (IED). Los grupos se conformaron por 5 niños y 5 niñas de cada grado para un total de 30 participantes, siendo en promedio una muestra del 30% de los estudiantes de los respectivos grados.

Inicialmente en el proceso metodológico se seleccionaron textos literarios que permitiera una interacción con las emociones de los estudiantes de manera implícita; entre ellos: El Principito tu libro de emociones de Antoine de Saint -Exupéry, Cosita linda y Nuestra niña de Anthony Browne y El diablo en la botella de Louise Stevenson; este último fue escogido por los estudiantes durante una de las sesiones de aplicación.

La primera sesión se realiza la lectura animando el libro Cosita Linda. Después de la lectura se entrega a cada estudiante un pretest de reconocimiento de emociones; para evidenciar qué emociones lograban identificar.

El segundo encuentro es con el texto literario Nuestra Niña y realizamos un cuestionario para identificar la expresión emocional en su vida cotidiana. Después solicitamos a los estudiantes que representaran por medio de imágenes en un dibujo la emoción con la cual más se identificaban en la historia.

El tercer encuentro los estudiantes eligieron El diablo en la botella cada uno de manera escrita realizó cambios en la historia de la parte que menos les había gustado; y escogió si quería transformar el inicio, desenlace o el final de la historia.

El cuarto encuentro del texto fue El Principito tu libro de emociones el cual se utilizó para ver cómo los estudiantes identificaban, sentían y expresaban cada emoción y se realizaron preguntas sobre el texto.

Resultados y/o discusión

Se observan dificultades en el desarrollo emocional de la muestra, respecto a competencias de reconocimiento y expresión emocional, el desarrollo creativo o la cohesión escrita, presentan vacíos los cuales son llenados con juicios de valor o simbolismos, denotando los conocimientos previos sobre el significado de las emociones que no están claros y deben ser explorados.

Algunos estudiantes presentan contradicciones las narraciones y respuestas, los imaginarios presentados al momento de realizar la observación de la gestión

emocional no son coherentes con las situaciones planteadas y con las emociones vistas en el estudio confunden las emociones de alegría con ansiedad o depresión patológica con tristeza y no identifican las emociones de asco y miedo.

Se podría inferir que a la muestra de los estudiantes se les dificulta escribir lo que piensan, lo que sienten y lo que imaginan.

Conclusiones

La lectura es una de las expresiones más importantes de la equidad social pues favorece el libre acceso de la información y al conocimiento, facilita la comprensión de la multiculturalidad, promueve el respeto por la diversidad de puntos de vista, favorece como instrumento el reconocimiento y la gestión emocional y fomenta el ejercicio de valores democráticos y mejora la calidad de vida.

En medio de la animación surgió la identificación de diferentes tipos de lectura, como la lectura de imágenes y lecturas corporales, que brindan al niño herramientas para potenciar sus habilidades de comunicación haciendo uso de la libre expresión de emociones y experiencias

previas, a partir de las lecturas individuales y colectivas lo cual les permite gestionar mejor sus emociones a través de la identificación de los momentos y situaciones que viven los personajes ya que se relacionan con las historias leídas.

Referencias

- Morán, L. (11 de 11 de 2022). Ciencia UNAM. Obtenido de Universidad nacional autónoma de México: <https://ciencia.unam.mx/leer/1340/hormonas-y-deporte-la-fuerza-de-la-adrenalina->
- Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). REGULACIÓN EMOCIONAL Y AFRONTAMIENTO: APROXIMACIÓN CONCEPTUAL Y ESTRATEGIAS. Revista mexicana de psicología, 74 - 75.
- psicológicos, V. (2021). Vértices psicológicos. Obtenido de <http://www.verticespsicologos.com/agora-psicologia/diccionario/h>
- Manterola, T. O. (2017). Técnicas de Muestreo sobre una Población a Estudio. Universidad de La Frontera, 228.
- Martín, A. M. (2020). La literatura infantil como medio para educar en valores. Análisis de cuentos. Papeles Salmantinos de Educación, 38.
- Pascual Jimeno, A., & Conejero López, S. (2019). Regulación emocional y afrontamiento: Aproximación conceptual y estrategias. Revista mexicana de psicología, 1.
- RAE. (2022). Real academia de la lengua española. Obtenido de Diccionario de la lengua española: <https://dle.rae.es/leer?m=form>
- Semana (2017). La mayoría de los latinoamericanos culminan la secundaria sin saber leer bien. Revista semana, 1.
- Serrano, B. M. (2019). leer y sentir: la educación emocional y literaria en educación infantil. Aula de encuentro, 84.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN COMUNIDADES INDÍGENAS EN COLOMBIA. UNA APUESTA POR LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN EL TERRITORIO

Muñoz Murcia Nataly Marcela

<https://orcid.org/0000-0002-9842-8560>

<https://scholar.google.com/citations?user=FffIV6cAAAAJ&hl=es>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

nataly.munoz@unad.edu.co

Lemus, Carlos Alberto

<https://orcid.org/0000-0002-7944-0820>

<https://scholar.google.com/citations?user=GrvbXp8AAAAJ&hl=es>

<https://scholar.google.com/citations?user=b4cqQ8wAAAAJ&hl=es>

Universidad Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

ca77lem318@unadvirtual.edu.co

Resumen

Este trabajo tiene el objetivo de analizar la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas en Colombia para el fortalecimiento de la lectura y la escritura en el territorio, se realiza un análisis documental, para evidenciar los proyectos desarrollados en este contexto y se concluye que hace falta más divulgación científica de los proyectos que se realizan en el territorio que permita proponer más estrategias didácticas desde las cuales se promueva una

educación bilingüe de calidad en el reconocimiento de las lenguas maternas y oficiales que hay en Colombia.

Palabras clave: Educación, interculturalidad y territorios.

Introducción

Los procesos educativos de lectura y escritura en los territorios y comunidades diversas que habitan en Colombia han estado mediados por los enfoques eurocéntricos y modernos de la educación desde

los centros de producción de conocimiento mestizos y blancos, en este contexto se ha dejado de lado aprendizaje del español como segunda lengua en el contexto de una lengua originaria.

A partir de la constitución de 1991 en Colombia se deja de lado la imposición del idioma español como primera lengua, reconociendo las lenguas maternas de sus pueblos y la necesidad de repensar los procesos de educación bilingüe (Molina-Betancur, 2012).

En este contexto de desigualdad en el uso y apropiación de la lengua, se han dado procesos de marginación histórica relacionada con la dificultad de los pueblos de leer y escribir en español, sin tener en cuenta las relaciones con su lengua materna desde un proceso diferenciado que reconozca estas dicotomías en los procesos de

enseñanza y aprendizaje (Preciado, 2023).

De acuerdo con lo anterior el objetivo de este trabajo es el de dar cuenta del estado actual de la educación intercultural bilingüe en comunidades indígenas en Colombia, específicamente el fortalecimiento de la lectura y la escritura en el territorio, analizando su impacto en las comunidades y las posibilidades de encuentro desde los educativo y comunitario.

Procesos de enseñanza de la lectura y escritura en Colombia: la enseñanza de la lectura y escritura en contextos bilingües requiere de un acercamiento diferenciado, contextualizando las interacciones sociales, para crear significado desde sus formas de simbolizar el mundo (Bernal, 2021).

La educación bilingüe Intercultural: se trabaja desde un

paradigma tradicional y un enfoque funcionalista, en la cual prevalece el idioma castellano sobre la lengua materna, que se centran en el español como lengua principal, orientándose más a la compensación y no a los procesos de aprendizaje propios del bilingüismo para la enseñanza del español en contextos diversos (López, 2021).

Metodología

Esta investigación se hace desde un enfoque cualitativo, en tanto que posibilita el análisis de textos y documentos para dar cuenta de un fenómeno y sus características, develando los entramados de significado del proceso a estudiar (Hernández, Fernández, Baptista, 2006). El método de estudio es la revisión documental de artículos y fuentes, el análisis preliminar se realizó por SCOPUS analizado los estudios publicados entre el 2010 – 2024. Para la revisión documental se utilizan diferentes bases de datos, Cuadernos de

Pedagogía, Academic Search Ultimate y Dialnet.

Discusión

En un análisis preliminar de SCOPUS, es importante analizar que, a nivel de indexación en la herramienta de búsqueda, es un tema que no tiene relevancia investigativa. De la búsqueda se pudo encontrar que solo hay un documento que habla del tema en específico, Rojas, Henríquez, Carillo, & Mendoza (2018) en su trabajo, proponen estrategias pedagógicas para el desarrollo de las competencias comunicativas interculturales, demostrando que la implementación de un método de reciprocidad de lengua, usando mediadores lingüísticos y los saberes culturales de los migrantes, propenden por una enseñanza significativa en aprendizajes mediados.

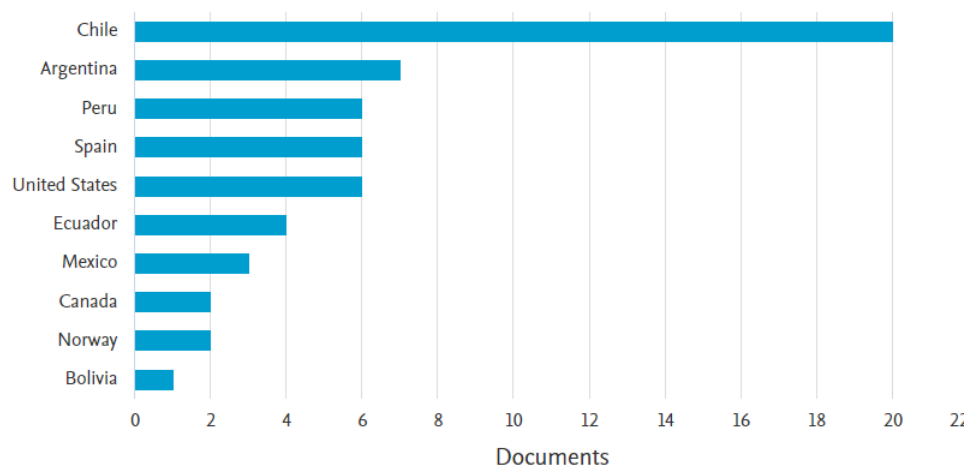
En una búsqueda más general, se pudo observar que la mayoría de las propuestas se centran en proyectos educativos interculturales bilingües que no

hablan de forma específica de la enseñanza de la lectura y la escritura, en donde la mayoría de las publicaciones se dan en

países como Chile, Argentina, Perú y España, como se puede ver a continuación:

Figura 1

Número de Publicaciones por país



Nota: Resultados análisis bibliográfico, producción por país SCOPUS, 2024

Esto indica que no hay fuerza en la trasmisión del conocimiento, acerca de los avances en educación intercultural bilingüe y sus estrategias de lectura y escritura en Colombia, pues no se reportan en los buscadores especializados e indexados, lo cual es un hallazgo importante que indica, que si bien hay investigaciones sobre el tema como se ve en la

revisión documental, no tienen un alcance importante en la transferencia del conocimiento a nivel internacional.

A nivel nacional entre los trabajos más representativos encontramos el de Castillo, Triviño, & Cerón (2018)) quienes proponen que, en el proceso de aprendizaje del español, se deja de lado la lengua materna y no se

enseña el español cómo segunda lengua. Por su parte, Levinsohn, 1983, infiere la principal problemática en la enseñanza de lenguas en la comunidad, es que no se reconoce que el español es su segunda lengua, no se hace el proceso de comparación entre la materna y la segunda lengua para que los aprendices identifiquen las diferencias fonéticas y gramaticales y las apliquen a través de ejercicios.

Ulcué (2017) concluye que los hablantes de la lengua nasa Yuwe están perdiendo la lengua, por la discriminación al no ser hablantes de español, y recomienda que se deben orientar sus estrategias didácticas a la revitalización de la lengua y no a la enseñanza del español como segunda lengua. Bustamante (2018) señala que, los estudiantes hablantes de nasa yuwe no adquieren las competencias lingüísticas necesarias del español para enfrentarse a la universidad, y

otros contextos, por lo que se debe dar un énfasis en estrategias didácticas que mejoren la calidad de la enseñanza del español como segunda lengua.

Cortés, Prado y García (2019) en su investigación consideraran que al usar solo la lengua materna se pierde el aprendizaje del español, por lo que no hay un enfoque de educación bilingüe como tal en el que se reconozca el uso de la lengua nativa sin dejar de lado las competencias de aprendizaje de la lectura y reescritura en español. De otro lado Schauer (1985) en su investigación acerca de la educación bilingüe y bicultural dentro de la comunidad Yucuna, identifica que el problema principal es el diseño de un programa que integre la cultura de la comunidad al mundo hispanohablante. Para que ello sea posible, se consideran las necesidades y el contexto de la comunidad, teniendo en cuenta a

los líderes, a los profesores y a los padres de familia de la región.

Estudios de Caso

Lemus (2024)
Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura por medio de estrategias pedagógicas desde enfoque intercultural bilingüe en el grado quinto (5°) de primaria en la IER del Pueblo Indígena Kamëntsá del Resguardo Yungillo, Municipio de Mocoa, Putumayo.

En este proyecto se propuso una serie de estrategias didácticas y pedagógicas para el fortalecimiento de la lectura y la escritura desde el enfoque intercultural bilingüe.

Estrategias para el fortalecimiento de la lectura

Estrategia de lectura en voz alta: implica la expresión oral de un texto frente a un grupo de estudiantes generando una experiencia auditiva inmersiva

para mejorar la comprensión auditiva y la pronunciación.

Teatro de Lectura: Implicó que los estudiantes representan fragmentos de libros como actos teatrales, para fortalecer la comprensión del contenido y desarrollar habilidades de expresión oral, trabajo en equipo y análisis crítico.

Lecturas Temáticas: se trata de la organización de sesiones de lectura enfocadas en temas específicos relacionados con los intereses de los estudiantes

Estrategias para el fortalecimiento de la escritura

Creación de Cuentos: Fomenta la expresión creativa y se promueve un uso más amplio y preciso del lenguaje, en la creación de cuentos originales.

Fortalecimiento del vocabulario: se realizó la estrategia de introducir una "palabra del día" que los animó a

buscar sinónimos y antónimos para enriquecer sus expresiones.

Expresiones Idiomáticas:
Se animó a los estudiantes en el uso de expresiones idiomáticas y frases hechas de manera apropiada en idioma español.

Juegos de Palabras y Acertijos: Se desarrolló la Incorporación de juegos de palabras y acertijos que desafiaron a los estudiantes a jugar con el lenguaje (español – Kamëntsá).

En la implementación de la estrategia didáctica, uno de los principales desafíos, es el enfoque asimilacionista, en el que se deben adoptar como propias, prácticas, lenguas y culturas, perpetuando las desigualdades y relaciones de poder asimétricas entre docentes, estudiantes y comunidad.

De igual forma la falta de una directriz didáctica situada, en

donde los docentes propongan materiales, actividades y procesos didácticos situados desde la cultura lingüística propia (Hernández & Nava, 2022), así como la capacidad de gestionar las didácticas con la comunidad, representan las mayores dificultades en el desarrollo de esta propuesta didáctica.

En este contexto la estrategia que permitió llevar a cabo de forma significativa el proceso de lectura y escritura en la comunidad, es el enfoque didáctico socio humanístico, desde el cual se diseñan actividades que contemplan a la comunidad y las dimensiones emocionales, sociales y culturales del aprendizaje, en donde el desarrollo de las habilidades lingüísticas van más allá de los procesos gramaticales y de decodificación, colocando en el centro, el contexto, la expresión creativa y la participación propia de sus expresiones culturales.

Incluir a la comunidad en las propuestas curriculares y pedagógicas, permite que el aprendizaje sea vivencial y se situé en las experiencias de los estudiantes, de esta forma la lectura en grupo comunitario, la representación y demás actividades se vuelven significativas en el compartir con la comunidad y en su intención dentro de las prácticas sociales de las comunidades.

Conclusiones

Las propuestas interculturales bilingües se abordan desde una mirada pedagógica que reconoce como estrategia didáctica la subjetividad propia en los procesos de escritura y lectura, desde una hermenéutica del texto que establece una conexión personal con los textos, “por medio de la expresión de opiniones y emociones durante

las discusiones en clase, permite la construcción de significados en función de las propias experiencias” (Lemus, 2024, p 78).

Se deben cambiar las concepciones tradicionales del bilingüismo que solo consideran las lenguas dominantes, y buscar estrategias que permitan las recuperaciones de las lenguas maternas de las comunidades y su mantenimiento, a la vez que se fortalece la segunda lengua para que haya movilidad social.

Esto se debe hacer por medio de la divulgación y el trabajo científico de las comunidades y programas de educación por medio de la transmisión del conocimiento, para que este tenga un mayor impacto en los procesos de investigación en educación.

Referencias

- Bernal, C. A. (2021). Educación bilingüe utilizando como recurso la competencia comunicativa intercultural en grado once de una institución pública de Dosquebradas, Colombia.
- Bustamante, L. (2018). El rendimiento académico del estudiantado Nasa de la Universidad de Antioquia. Medellín: Colección Asoprudea.
- Castillo, E., Triviño, L., & Cerón, C. (2018). Maestros indígenas: prácticas, saberes y culturas pedagógicas. Popayán: Editorial Universidad del Cauca. Serie Estudios Sociales – Colección Educación y Culturas.
- Castro Azuara, María Cristina, Hernández Ramírez, Aurora, & Nava Nava, Refugio. (2022). Hacia una metodología integral para el desarrollo de la literacidad en la educación intercultural bilingüe. Folios, (55), 185-198. Epub July 22, 2022. <https://doi.org/10.17227/folios.55-12958>
- Cortés, Prado, & García. (2019). Experimentación curricular en educación indígena. Popayán: Universidad del Cauca – Programa Nacional de Rehabilitación – Departamento Nacional de Planeación.
- Hernandes, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). Metodología de la investigación. México: McGraw-Hill.
- Levinsohn, S. (1983). Enseñanza del castellano a los indígenas cuya lengua materna no es el español. 2(4), 8-20.
- Lemus, C. A. (2024). Fortalecimiento de las competencias de lectura y escritura por medio de estrategias pedagógicas desde enfoque intercultural bilingüe en el grado quinto (5°) de primaria en la IER del pueblo indígena kamëntsá del resguardo yungillo, municipio de Mocoa, Putumayo. [Proyecto aplicado]. Repositorio Institucional UNAD. <https://repository.unad.edu.co/handle/10596/60634>
- López, L. E. (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. Revista Ciencia y Cultura, 25(46), 41-66.
- Molina-Betancur, C. M. (2012). La autonomía educativa indígena en Colombia. Universitas, (124), 261-292.
- Preciado, I. C. (2023). Avances y Desafíos de la Educación Bilingüe en Colombia: un Estudio Documental sobre su Impacto en la Promoción del Bilingüismo en la Niñez Bajo la Lupa de Políticas Públicas.
- Rojas, V., Henríquez, S., Carillo, M., & Mendoza, K. (2018). Migración no hispanoparlante en Chile: Tendiendo puentes lingüísticos e interculturales. Dialogo Andino, (57), pp. 61-71.
- Schauer, J. (1985). ¿Por qué los yucunas necesitan una educación bilingüe-bicultural? Bogotá: s. e.
- Ulcué, A. (2017). Enseñanza y revitalización de la lengua Nasa Yuwe: resguardo indígena Nasa de Canoas. Unicauca. Unicef.

EDUCACIÓN INCLUSIVA E INTERCULTURALIDAD: PERSPECTIVAS Y PRÁCTICAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO CONTEMPORÁNEO

Ingrid Alejandra Mazo González

<https://orcid.org/0009-0000-1820-5571>

<https://scholar.google.es/citations?user=9kTX0aoAAAAJ&hl=es>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

iamazog@unadvirtual.edu.co

Muñoz Murcia Nataly Marcela

<https://orcid.org/0000-0002-9842-8560>

<https://scholar.google.com/citations?user=FffIV6cAAAAJ&hl=es>

Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD

nataly.munoz@unad.edu.co

Resumen

El presente trabajo aborda la relación entre la educación inclusiva y la interculturalidad en el ámbito educativo actual. Se enfoca en garantizar la equidad, la diversidad y el respeto mutuo en los entornos educativos. Los objetivos principales incluyen identificar desafíos y oportunidades en la implementación efectiva de estos enfoques, resaltar el papel del docente y la formación del profesorado, y promover un aprendizaje significativo y equitativo para todos los

estudiantes. Las conclusiones destacan la importancia de adoptar políticas y prácticas educativas equitativas y culturalmente sensibles, promover la participación comunitaria, desarrollar recursos educativos adecuados y fomentar la colaboración interdisciplinaria y la investigación continua en este campo.

Palabras clave: Educación inclusiva, equidad, interculturalidad, prácticas

educativas, relación docente-estudiante.

Introducción

La educación contemporánea se enfrenta a un desafío crucial: garantizar que todos los estudiantes, independientemente de sus antecedentes culturales, sociales o capacidades individuales, tengan acceso a una educación de calidad. En este contexto, la educación inclusiva y la interculturalidad emerge como enfoques fundamentales para abordar la diversidad presente en las aulas y promover la equidad educativa (García, 2015; UNESCO, 2009).

La educación inclusiva se fundamenta en el principio de que cada individuo tiene derecho a una educación de calidad que responda a sus necesidades y características individuales, sin discriminación ni exclusión (Ainscow, 2005). Por otro lado, la interculturalidad reconoce y

valora la diversidad cultural como un elemento enriquecedor del proceso educativo, promoviendo el diálogo intercultural y el respeto mutuo entre personas de diferentes culturas (García, 2005).

En este sentido, la relación entre la educación inclusiva y la interculturalidad se representa como una necesidad intrínseca, ya que ambas perspectivas comparten el objetivo de construir entornos educativos que sean accesibles, equitativos y culturalmente sensibles para todos los estudiantes. Sin embargo, esta relación no está exenta de desafíos, como la necesidad de superar estereotipos y prejuicios culturales, así como de promover una mayor inclusión de las voces y experiencias de grupos culturalmente diversos en el currículo y la práctica educativa.

A medida que las sociedades se vuelven cada vez

más diversas y globalizadas, la importancia de fomentar la educación inclusiva y la interculturalidad se vuelve aún más evidente. Estos enfoques no solo son fundamentales para garantizar la igualdad de oportunidades en la educación, sino también para promover la cohesión social, el entendimiento intercultural y la construcción de sociedades más justas y tolerantes.

En esta ponencia se propone explorar en profundidad la relación entre la educación inclusiva y la interculturalidad, analizando críticamente la literatura existente sobre este tema y reflexionando sobre sus implicaciones para la práctica y las políticas educativas en el contexto actual.

Educación inclusiva e interculturalidad

La educación inclusiva y la interculturalidad son pilares esenciales en el ámbito educativo

contemporáneo, buscando asegurar la equidad, la diversidad y el respeto mutuo en los entornos educativos. La educación inclusiva, fundamentada en el principio de que todos los estudiantes merecen una educación de calidad que se adapte a sus necesidades individuales, se complementa con la interculturalidad, que reconoce y valora la diversidad cultural como una fuerza en el proceso educativo (Ainscow, 2005; Banks, 2015; UNESCO, 2009).

Entre estos desafíos se encuentra la necesidad de superar estereotipos y prejuicios culturales, así como de promover una mayor inclusión de las voces y experiencias de grupos culturalmente diversos en el currículo y la práctica educativa (Artiles & Kozleski, 2007; Sleeter, 2017; García Canclini, 2005).

Políticas y prácticas educativas



Las políticas y prácticas para la promoción de la educación inclusiva e intercultural son esenciales en este contexto. Estas políticas establecen el marco normativo dentro del cual se desarrollan las prácticas educativas y abordan las necesidades de inclusión y diversidad cultural (Nieto, 2010; Menken & García, 2010; García, 2009). Al proporcionar orientación y dirección, estas políticas tienen un impacto directo en la equidad educativa y la eliminación de barreras que pueden limitar el acceso y el éxito educativo de ciertos grupos de estudiantes.

Las políticas y prácticas inclusivas e interculturales buscan garantizar la equidad educativa para todos los estudiantes, independientemente de su origen cultural, socioeconómico, lingüístico o de cualquier otra característica individual. Estas políticas se enfocan en eliminar barreras y

desigualdades que puedan obstaculizar el acceso y el éxito educativo de ciertos grupos de estudiantes (Thomas & Collier, 2012; Irvine & Armento, 2001).

Rol docente

El rol del docente y la formación del profesorado emergen como categorías esenciales dentro del marco teórico. Se discute el papel del docente en la promoción de entornos inclusivos e interculturales, así como la necesidad de una formación del profesorado que aborde la diversidad cultural en las aulas (Villegas & Lucas, 2002; Delpit, 2006; Cummins, 2008). Esta categoría resalta la importancia de desarrollar la competencia cultural y lingüística del profesorado para atender las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa.

Aprendizaje en la educación inclusiva e intercultural

El impacto de la educación inclusiva e intercultural en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes constituye una categoría clave dentro del marco teórico. Se analiza cómo la promoción de entornos inclusivos e interculturales influye en el aprendizaje, el desarrollo socioemocional y el éxito académico de los estudiantes (Delpit, 2006; Cummins, 2008; García, 2009). Esta categoría destaca la importancia de adoptar enfoques pedagógicos y curriculares que respondan a la diversidad de experiencias y conocimientos de los estudiantes, promoviendo así un aprendizaje significativo y equitativo para todos.

Evaluación y monitoreo

La evaluación y el monitoreo son aspectos fundamentales en la implementación efectiva de políticas y prácticas inclusivas e interculturales en el ámbito educativo. La evaluación permite

medir el progreso hacia metas establecidas e identificar áreas de mejora en la atención a la diversidad cultural (Artiles & Kozleski, 2007; Thomas & Collier, 2012). Además, el monitoreo continuo de los resultados educativos de diferentes grupos de estudiantes ayuda a garantizar la equidad y la calidad en la educación.

Participación de la comunidad

La participación de la comunidad educativa, incluidos padres, madres, familias y miembros de la comunidad local, es esencial para el éxito de iniciativas de educación inclusiva e intercultural (Villegas & Lucas, 2002; García Canclini, 2005). La colaboración entre la escuela y la comunidad promueve un sentido de pertenencia y apoyo mutuo, fortaleciendo así los vínculos entre los diferentes actores involucrados en la educación de los estudiantes.

Desarrollo de recursos y materiales

El desarrollo de recursos y materiales educativos adecuados es crucial para atender las necesidades de una población estudiantil diversa (Nieto, 2010; Sleeter, 2017). Esto incluye la creación de materiales curriculares que reflejen la diversidad cultural y lingüística de los estudiantes, así como el acceso a recursos adicionales, como materiales didácticos y tecnológicos, que apoyen el aprendizaje inclusivo e intercultural en el aula.

Colaboración interdisciplinaria

La colaboración interdisciplinaria entre diferentes áreas de conocimiento, así como entre profesionales de la educación y otros campos, es fundamental para abordar la complejidad de la educación inclusiva e intercultural (Cummins, 2008; García, 2009). Al trabajar juntos, los

profesionales pueden compartir conocimientos y experiencias, identificar soluciones innovadoras y desarrollar enfoques integrados para promover la equidad y la diversidad en la educación.

Investigación y desarrollo profesional

La investigación en educación inclusiva e intercultural proporciona evidencia empírica para informar políticas y prácticas educativas basadas en datos (Banks, 2015; UNESCO, 2009). Además, el desarrollo profesional continuo del personal educativo es esencial para garantizar que estén equipados con las habilidades y conocimientos necesarios para trabajar de manera efectiva en entornos inclusivos e interculturales (Irvine & Armento, 2001; Delpit, 2006).

Conclusiones

En conclusión, la relación entre la educación inclusiva y la interculturalidad es fundamental para abordar la diversidad

presente en las aulas y promover la equidad educativa en el contexto contemporáneo. Ambos enfoques comparten el objetivo de construir entornos educativos que sean accesibles, equitativos y culturalmente sensibles para todos los estudiantes. Sin embargo, su implementación efectiva enfrenta desafíos significativos, como la necesidad de superar estereotipos y prejuicios culturales, así como de promover una mayor inclusión de las voces y experiencias de grupos culturalmente diversos en el currículo y la práctica educativa.

Las políticas y prácticas educativas desempeñan un papel crucial en la promoción de la educación inclusiva e intercultural, ya que establecen el marco normativo dentro del cual se desarrollan las prácticas educativas y abordan las necesidades de inclusión y diversidad cultural. Además, el papel del docente y la formación

del profesorado son aspectos críticos en la promoción de entornos inclusivos e interculturales, destacando la importancia de desarrollar la competencia cultural y lingüística del profesorado para atender las necesidades de una población estudiantil cada vez más diversa.

El impacto de la educación inclusiva e intercultural en el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes es significativo, promoviendo un aprendizaje permanente y equitativo para todos. La evaluación y el monitoreo son aspectos fundamentales en la implementación efectiva de políticas y prácticas inclusivas e interculturales, garantizando la equidad y la calidad en la educación. Asimismo, la participación de la comunidad educativa y el desarrollo de recursos y materiales educativos adecuados son cruciales para atender las necesidades de una población estudiantil diversa.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). "From Special Education to Effective Schools for All: A Review of Progress". En J. Hegarty, M. Ainscow, & D. Boyle (Eds.), *Inclusive Education: Supporting Inclusion in Education Systems* (pp. 1-15). Paris: UNESCO.
- García, O. (2009). "Education, Multilingualism and Translanguaging in the 21st Century". In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 140-158). Bristol: Multilingual Matters.
- UNESCO. (2009). "Policy Guidelines on Inclusion in Education". Paris: UNESCO.
- García Canclini, N. (2005). "Hybrid Cultures: Strategies for Entering and Leaving Modernity". Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Thomas, W. P., & Collier, V. P. (2012). "Dual Language Education for a Transformed World". Albuquerque: Dual Language Education of New Mexico.
- Banks, J. A. (2015). "Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching". New York: Routledge.
- Artiles, A. J., & Kozleski, E. B. (2007). "Beyond Problem-Solving: The Need for Culturally Sustaining Pedagogies in Disproportionate Representation Settings". *Remedial and Special Education*, 28(4), 197-206.
- Nieto, S. (2009). "Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives for a New Century". New York: Routledge.
- Gay, G. (2018). "Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice". New York: Teachers College Press.
- Sleeter, C. E. (2017). "Equity, Democracy, and Neoliberal Assaults on Teacher Education". *Journal of Education*, 197(3), 191-199.
- Skutnabb-Kangas, T., & Dunbar, R. (2010). "Indigenous Children's Education as Linguistic Genocide and a Crime against Humanity? A Global View". *Gáldu Čála: Journal of Indigenous Peoples Rights*, 1, 81-108.
- Cummins, J. (2008). "BICS and CALP: Empirical and Theoretical Status of the Distinction". En B. Street & N. H. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (2nd ed., Vol. 2: Literacy, pp. 71-83). New York: Springer.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). "Preparing Culturally Responsive Teachers: Rethinking the Curriculum". *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- García, O., & Kleifgen, J. A. (2010). "Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners". New York: Teachers College Press.

- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2010). "Multicultural Education: Issues and Perspectives". Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Cummins, J. (2001). "Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society". Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Ladson-Billings, G. (1995). "Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy". *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491.
- García, O., & Li, W. (2014). "Translanguaging: Language, Bilingualism and Education". Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Valdés, G. (2001). "Learning and Not Learning English: Latino Students in American Schools". New York: Teachers College Press.
- May, S. (2012). "Language and Minority Rights: Ethnicity, Nationalism and the Politics of Language". London: Routledge.
- Torres-Guzmán, M. E. (2002). "Modeling Spanish-Language Proficiency in a Dual-Language Program". *Bilingual Research Journal*, 26(2), 267-294.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). "Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools". Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Nieto, S. (2010). "Language, Literacy, and Culture: A Review of Research on English Language Learners". *Journal of Education*, 190(3), 37-53.
- Delpit, L. (2006). "Other People's Children: Cultural Conflict in the Classroom". New York: The New Press.
- Menken, K., & García, O. (2010). "Negotiating Language Policies in Schools: Educators as Policymakers". New York: Routledge.
- Canagarajah, S. (2011). "Translanguaging in the Classroom: Emerging Issues for Research and Pedagogy". *Applied Linguistics Review*, 2(1), 1-28.
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). "Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education". Boston: Pearson Education.
- Skutnabb-Kangas, T. (2009). "Language Ecology and Linguistic Human Rights: Towards a Holistic Approach". *Language Sciences*, 31(1), 5-17.
- Cummins, J., Brown, K., & Sayers, D. (2007). "Literacy, Technology, and Diversity: Teaching for Success in Changing Times". Boston: Allyn & Bacon.
- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). "Culturally Responsive Teaching: Lesson Planning for Elementary and Middle Grades". Boston: McGraw-Hill.

DESCUBRIENDO EL MOTOR DE LA LECTURA: MOTIVACIÓN A TRAVÉS DE TEXTOS MULTIMODALES

Buitrago Mayorga, Jaime

<https://orcid.org/0009-0007-1912-5494>

[https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es&auth_user=](https://scholar.google.com/citations?view_op=new_profile&hl=es&auth_user=andresbuitragomay@gmail.com)

andresbuitragomay@gmail.com

Castellón Valderrama, María

<https://orcid.org/0009-0009-3567-7920>

mariankastval@yahoo.com

Salgado García, Sebastián

<https://orcid.org/0009-0007-7371-8530>

sssg0825@hotmail.com

Universidad Cooperativa de Colombia

Resumen

La presente ponencia surge de la investigación realizada con el objetivo de Analizar la incidencia de la implementación de una propuesta pedagógica mediada por OVAs (objetos virtuales de aprendizaje) para fortalecer la motivación intrínseca y extrínseca hacia la lectura de textos multimodales en los estudiantes de noveno grado de una institución educativa oficial de Bucaramanga. La investigación se desarrolló mediante un enfoque metodológico cualitativo, donde se aplicaron entrevistas

semiestructuradas y una guía de observación para cada sesión. Luego de la ejecución, el análisis de la implementación de la propuesta pedagógica demuestra un mejoramiento de la participación, comprensión, autoconfianza y análisis de los estudiantes en la lectura de textos multimodales. En este sentido, la autodeterminación y la autoconfianza se determinan como elementos importantes, ya que desarrolla en los estudiantes la capacidad para elegir metas educativas significativas

relacionadas a su aprendizaje (Deci y Ryan (2000)). Por ello, se puede considerar, que la alfabetización multimodal en el ámbito educativo constituye una estrategia de aprendizaje desde la cual los jóvenes y maestros deben asumir los desafíos de una sociedad tecnológica y digital en constante evolución.

Palabras clave: Pedagogía, Motivación, Multimodalidad, Educación, Autodeterminación.

Introducción

En la sociedad actual, se resalta constantemente la importancia de la lectura en el ámbito académico y personal. Sin embargo, se observa una disminución en el interés de los estudiantes por abordar la lectura, especialmente cuando se trata de textos complejos o multimodales, lo que se manifiesta en desinterés y baja participación en las clases. Esta situación podría atribuirse a varios desafíos, como el acceso o

equidad tecnológica, dificultades de aprendizaje o comprensión, la carga cognitiva en los recursos multimodales y la aplicación de evaluaciones desarticuladas y obsoletas.

El estudio de Mila (2018), que aborda la motivación por la lectura y su impacto en la comprensión lectora a través de una propuesta pedagógica, es un antecedente relevante para el contexto mencionado. Mila detalla puntos que establecen la conexión entre sus argumentos y la presente investigación, como el fomento del interés por la lectura mediante estrategias pedagógicas que despiertan la motivación intrínseca de los estudiantes. La intervención pedagógica impacta en el desarrollo cognitivo y emocional, siendo relevante tanto para el rendimiento académico como para el bienestar personal del estudiante.

La presente investigación propone comprender las causas y factores que influyen en la motivación intrínseca y extrínseca hacia la lectura de textos multimodales, y desarrollar una propuesta pedagógica para fortalecer esta motivación en estudiantes de noveno grado en una institución educativa ubicada en Bucaramanga. A partir de la aplicación de entrevistas semiestructuradas, se diagnosticaron varias dificultades, como el desinterés por asumir textos complejos, la dificultad de comprensión en textos multimodales estructurados y la influencia del entorno inmediato en el desarrollo de habilidades como la autodeterminación y la confianza lectora.

Para comprender los factores que afectan la motivación de los estudiantes hacia la lectura de textos multimodales, se propone el diseño e implementación de una

propuesta pedagógica mediada por Objetos Virtuales de Aprendizaje (OVAs) adaptada a las necesidades individuales de los estudiantes. El desarrollo de los objetivos de esta propuesta se divide en tres etapas: primero, identificar los elementos que subyacen a la motivación intrínseca y extrínseca en la lectura de textos multimodales; segundo, diseñar e implementar la propuesta pedagógica que permita fortalecer las dificultades diagnosticadas; y, por último, analizar y evaluar la efectividad de la propuesta en términos de motivación hacia la lectura de textos multimodales. Con este fin, se abordan seis teorías que permiten: fundamentar el objeto de estudio, orientar la investigación y construir las categorías de análisis que guían la construcción de los instrumentos. La primera teoría que se aborda es la de la Motivación de Maslow (1970), en esta se plantea una jerarquía de necesidades humanas y su influencia en la

motivación. La cual resalta la satisfacción de las necesidades básicas antes de llegar a la escala más alta que es la autorrealización que orienta las metas y motivaciones personales. La segunda teoría que se aborda es la de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000), la cual evalúa la motivación intrínseca y extrínseca en el comportamiento autónomo en la lectura de textos multimodales. La teoría de la Sémiosis Social de Lotman (1988) destaca la influencia del contexto social en el interés por la lectura de estos textos, y la teoría de la Cognición Multimodal de Mayer (2014) establece que el procesamiento de información es más eficiente cuando se utilizan múltiples canales sensoriales. Adicionalmente, se abordan la teoría de la Carga Cognitiva de Sweller (1988) que permite analizar cómo los textos multimodales pueden reducir la carga cognitiva y facilitar la comprensión, y la teoría de la Selección de Medios de Clark

(1983) que describe las preferencias de los estudiantes en la presentación de información y señala cómo los instructores pueden utilizar diferentes medios en la lectura de textos multimodales. En conjunto, estas teorías proporcionan un marco conceptual para entender la motivación hacia la lectura de textos multimodales y guían el diseño de una propuesta pedagógica efectiva.

Los autores relacionados anteriormente comprenden la motivación hacia la lectura de textos multimodales a través de un enfoque multidimensional que integra varias teorías relevantes. Maslow relaciona la motivación como la necesidad de lograr los objetivos personales desde las necesidades fisiológicas hasta la máxima autorrealización, Ryan y Deci comprenden la motivación desde el desarrollo de la motivación intrínseca (el interés y la satisfacción derivados del acto de leer por sí mismo) y la

motivación extrínseca (incentivos externos como recompensas o reconocimientos) en el contexto específico de la lectura de textos multimodales.

Por su parte, Lotman destaca cómo el contexto social influye en el interés de los estudiantes por la lectura de textos multimodales, reconociendo que los aspectos culturales y sociales pueden afectar significativamente la motivación de los estudiantes para interactuar con estos textos. Por otro lado, Mayer subraya la motivación cuando hay mayor comprensión y destaca la utilización de múltiples canales sensoriales, lo cual puede mejorar la comprensión y retención de información en textos multimodales. Igualmente, Sweller entiende la motivación cuando hay menor carga cognitiva de los estudiantes, facilitando así la comprensión y el aprendizaje. Finalmente, Clark relaciona como la selección

adecuada de los medios puede influir en la motivación y el proceso de aprendizaje.

Estas teorías permiten a los autores mencionados entender la motivación hacia la lectura de textos multimodales como un fenómeno complejo que involucra factores psicológicos (como la autodeterminación), sociales (como la influencia del contexto) y cognitivos (como la carga cognitiva y la multimodalidad). Este enfoque multidimensional guía el diseño de una propuesta pedagógica que busca no solo aumentar el interés y la participación de los estudiantes, sino también mejorar su comprensión y habilidades de lectura en un entorno educativo contemporáneo.

Metodología

La presente investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo que permite el análisis de un fenómeno social de carácter pedagógico y su incidencia en la

motivación de los estudiantes al abordar textos multimodales. Por esta razón, se utiliza la investigación-acción, que posibilita un mayor acercamiento a la población estudiada y una mejor comprensión de los resultados obtenidos, ya que se trata de una población estudiantil inmersa en un contexto de pobreza y vulnerabilidad, cuyas familias no disponen de recursos suficientes. Así mismo, se diseñan y utilizan instrumentos de recolección de datos como la guía de observación y la entrevista semiestructurada, facilitando la identificación de información relevante en el contexto de los estudiantes y en la aplicación de la propuesta pedagógica de intervención. Para este estudio, se toma como grupo focal a 20 estudiantes de entre 14 y 17 años, que cursan el noveno grado en la institución educativa, y a 8 docentes que imparten clases en este grado.

Resultados y/o Discusión

Durante la aplicación de la propuesta pedagógica mediada por OVAs, se observó un incremento significativo en la participación, comprensión y compromiso de los 20 estudiantes en actividades relacionadas con la lectura de textos multimodales. Tras implementar la propuesta, los estudiantes mostraron un mayor interés por los textos propuestos y disposición para leer y analizar, debido a que los nuevos recursos eran innovadores y abordaban temas de su interés, previamente no considerados.

Al contrastar los resultados con las teorías que fundamentan la investigación, se identifican puntos clave para un plan de mejoramiento futuro en la aplicación de la propuesta pedagógica mediada por OVAs. Es importante relacionar y analizar los hallazgos junto a la teoría utilizada: primero, en la teoría de la motivación de Maslow, se relaciona con la base de la

pirámide, donde las necesidades de seguridad y pertenencia fueron atendidas mediante un entorno de aprendizaje seguro y colaborativo. Al satisfacer estas necesidades básicas, los estudiantes progresaron hacia la satisfacción de necesidades de estima y autorrealización.

Segundo, en la teoría de la autodeterminación, aunque existe motivación intrínseca, persiste el temor frente a las consecuencias externas, como los comentarios de compañeros y docentes. La participación grupal proporciona mayor seguridad, evitando la individualidad y mostrando una relación directa con la motivación extrínseca. Hay un mayor vínculo con las actividades cuando se usan recursos innovadores y se guía a los estudiantes paso a paso.

Tercero, en cuanto a la carga cognitiva, se evidencia que, aunque se utilicen diversos recursos didácticos, es esencial

no recargar las sesiones. La comprensión mejora cuando las actividades son cortas, concretas y segmentadas.

Cuarto, respecto a la selección de medios, aunque los estudiantes utilizan herramientas virtuales, algunos recursos educativos resultan más complejos debido a la saturación de contenidos o la falta de habilidades de navegación digital. Es necesario guiarlos y resolver sus inquietudes durante todo el proceso.

Quinto, en la interacción social, los estudiantes prefieren trabajar en grupo, participan más en el intercambio de ideas grupales y acogen de manera más asertiva las sugerencias de compañeros y docentes.

Sexto, en la teoría de la cognición multimodal, la orientación y sensibilización del docente hacia los textos multimodales despierta mayor

interés en los estudiantes por abordar estas lecturas en formato multimodal y digital. El uso de múltiples formatos enriquece el proceso motivacional de aprendizaje.

Estos hallazgos indican que la implementación de la propuesta pedagógica mediada por OVAs mejora la motivación y el compromiso de los estudiantes, al mismo tiempo que facilita una comprensión más profunda y significativa de los textos multimodales.

Conclusiones

La investigación demuestra que la motivación hacia la lectura de textos multimodales por parte de los estudiantes está proporcionalmente relacionada con factores externos como el uso de estímulos o compensaciones, sean físicas o emocionales, la retroalimentación del docente, y el reconocimiento y compensación social por asumir textos más complejos y

desafiantes. Mora et al. (2024) menciona que, aunque las condiciones externas son relevantes, la motivación intrínseca produce resultados significativos a largo plazo (p. 105). Por ello, se reconoce que la motivación intrínseca se relaciona estrechamente con la autorrealización y autodeterminación. Además, cuando los individuos se vinculan entre sí, se evidencia la construcción de una sémiosis social, indicando que los factores externos pueden influir en el aumento de la motivación intrínseca (Kress, 2001).

En cuanto a la implementación de la propuesta pedagógica mediada por OVAs, se evidencia un impacto significativo en la motivación y compromiso de los estudiantes de noveno grado hacia la lectura de textos multimodales. Los resultados, como el aumento en la participación, mejora en la comprensión lectora y

autoconfianza, subrayan la efectividad de los OVAs en fomentar un entorno de aprendizaje más dinámico y atractivo. La combinación de las teorías utilizadas permite analizar diferentes aspectos que influyen en la motivación dentro del ámbito educativo, como el interés por alcanzar metas personales, el uso de recursos eficientes que dinamizan la comprensión lectora y el desarrollo de la autoconfianza a partir de la interacción social.

La presente investigación resalta las siguientes conclusiones con relación a los fundamentos teóricos abordados: primero, las necesidades básicas del individuo deben satisfacerse para lograr la autorrealización. Es importante aplicar un diagnóstico para comprender las limitaciones individuales en el contexto de los estudiantes. segundo, al utilizar recursos multimodales relevantes y atractivos para los estudiantes, se fomenta un sentido de autodeterminación y

competencia. Tercero, la elección de textos multimodales adecuados facilita la navegabilidad, comprensión y construcción de la sémiosis social. Cuarto, la interacción social, facilitada por actividades colaborativas y el intercambio de ideas en torno a los textos multimodales, fortalece la conexión entre los estudiantes, promoviendo un sentido de pertenencia y comunidad. Quinto, la variedad de formatos y medios en los recursos educativos puede facilitar conexiones más significativas entre los nuevos conocimientos y minimizar la carga cognitiva de los estudiantes. Y, sexto, la cognición multimodal se incrementa al integrar videos, infografías, audios y textos, enriqueciendo el proceso educativo y atendiendo diferentes estilos y preferencias de aprendizaje, lo que a su vez fomenta la motivación.

En conjunto, la combinación de estas teorías permite entender

un entorno de aprendizaje que no solo mejora la motivación lectora, sino que también facilita una comprensión más profunda y significativa de los textos multimodales.

Finalmente, se destaca la necesidad de seguir indagando sobre enfoques pedagógicos innovadores y el diseño de estrategias pedagógicas creativas que integren recursos

multimodales, especialmente en el contexto educativo. Esta investigación no solo contribuye al conocimiento educativo, sino que también ofrece una base para el diseño de propuestas pedagógicas efectivas que pueden preparar mejor a los estudiantes para los desafíos del mundo contemporáneo. Es imperante asumir el reto de seguir fomentando la cultura por el amor a la lectura.

Referencias bibliográficas

- Clark, R. E. (1983). Reconsidering research on learning from media. *Review of Educational Research*, 53(4), 445-459. https://www.uky.edu/~gmswan3/609/Clark_1983.pdf
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). El "qué" y el "por qué" de la búsqueda de metas: las necesidades humanas y la autodeterminación del comportamiento. *Investigación Psicológica*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Discurso multimodal: los modos y medios de la comunicación contemporánea*. Prensa de la Universidad de Oxford.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation and Personality*. Harper & Row.
- Mayer, R. E (2014). Teoría cognitiva del aprendizaje multimedia. *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*, 2, 43-71. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Mila Ávila, E. C. (2018). La motivación por la lectura y su papel en el logro de la comprensión lectora: Propuesta de investigación pedagógica. *Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 16(2), 1-14. <https://www.dilemascontemporaneoseduccionpoliticaayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/608>
- Lotman, Y. M (1988). *Universo de la mente: una teoría semiótica de la cultura*. Prensa de la Universidad de Indiana.

- Mora Velasco, V. E., López Proaño, N. A., Larrea López, E. N., Pérez Frías, H. L., Aldáz Mejía, O. B., & Criollo Yucailla, R. D. (2024). Influencia de la motivación intrínseca y extrínseca en el proceso de enseñanza-aprendizaje: Una Revisión Sistemática. Magazine De Las Ciencias: Revista De Investigación E Innovación, 9(2), 95–111. <https://doi.org/10.33262/rmc.v9i2.3105>
- Sweller, J. (1988). Cognitive load during problem solving: Effects on learning. Cognitive Science, 12(2), 257-285. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1207/s15516709cog1202_4

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES PERTENECIENTES A UNA INSTITUCIÓN DE EDUCACION SUPERIOR FRENTE A UNA ESTRATEGIA DE BLENDED-LEARNING

Arana Gordillo, Gonzalo

<https://orcid.org/0009-0005-2318-3553>

Barrios Jara Nelson Enrique

<https://orcid.org/0000-0003-0815-201X>

Zúñiga Bolívar Sandra Marcela

<https://orcid.org/0000-0003-4931-3369>

Resumen

El desarrollo de competencias laborales de la sociedad actual exige flexibilidad en la educación y posibilidad de acceso a recursos (Villa, 2002). El blended Learning (B-Learning) ha demostrado ser una estrategia eficaz para mejorar la participación y el rendimiento académico de los estudiantes en diversos contextos educativos (García, 2018). Partiendo de lo anterior, esta investigación aplicó este enfoque a una población socioeconómica vulnerable de la ciudad de Cali. Este estudio tuvo como objetivo determinar la percepción de estudiantes pertenecientes a una institución de educación superior

frente a una estrategia de b-learning. La estrategia propuesta fue aplicada a través de face groups y Google classroom como herramientas pedagógicas, utilizando aula invertida y formación basada en la resolución de problemas con apoyo audiovisual. Posteriormente esta intervención educativa fue evaluada a través de los cuestionarios: Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES) y Satisfacción con Metodología B-Learning (CSMB), obteniendo como resultado que 100 % de los encuestados consideraron el curso importante para su

formación, con una puntuación de relevancia de 4,65/5. En cuanto al pensamiento reflexivo, se observó una calificación promedio de 3,88/5. En relación con la interactividad y el apoyo recibido, los estudiantes valoraron positivamente la estrategia, con altas calificaciones para el apoyo tutorial (promedio de 4,38) y la interacción con compañeros (promedio de 4,30). Respecto a la satisfacción 88% de los participantes mostró estar de acuerdo con la metodología y un 81% satisfecho con la parte presencial complementaria. Se concluye que la estrategia b-learning aplicada a la población específica de este estudio fue percibida como exitosa.

Palabras clave: Blended Learning, Inclusión, estrategia de enseñanza, modalidad combinada, herramientas digitales.

Introducción

La formación de auxiliares de salud oral en el Instituto Técnico Nacional Simón Rodríguez (INTENALCO) Ubicado en la ciudad de Cali/Colombia, debe por normatividad desarrollar unas competencias específicas reguladas en Colombia por el SENA (Servicio nacional de aprendizaje) el cual determina 8 normas de competencia laboral para auxiliares de salud oral (código 3312), una de ellas, motivo del presente estudio, es descrita como "producir imágenes diagnósticas de acuerdo con la normativa de salud" (#230101279) (SENA, 2024) el cual implica 9 competencias con sus respectivas evidencias de desempeño las cuales requieren una combinación de conocimientos teóricos y habilidades prácticas para ser desarrolladas.

Tradicionalmente, la educación en esta área se ha basado en métodos presenciales,

en pandemia se cambió por motivos de salubridad a estrategias virtuales de enseñanza y se demostró que el uso de entornos virtuales de aprendizaje son un gran apoyo en el componente teórico y de inducción en la práctica, pero no reemplaza de ninguna manera el aprendizaje práctico presencial (Arana, 2021), desde entonces se implementaron estrategias que combinaron la virtualidad con presencialidad, conocido como blended learning.

Aún no se han consolidado las nuevas herramientas y estrategias para fortalecer las competencias de B-learning entre docentes y alumnos (Semanate et al, 2021). En este contexto, se presenta una investigación para determinar la percepción de los estudiantes ante una estrategia de blended learning diseñada para ser accesible a estratos socioeconómicos bajos y adquirir las competencias en imágenes diagnósticas requeridas por el

estado colombiano. El objetivo general de este estudio fue determinar la percepción de estudiantes pertenecientes a una institución de educación superior frente a una estrategia de b-learning y los específicos respondieron a evaluar la interactividad, el apoyo recibido y el nivel de satisfacción del enfoque b-learning.

Metodología

Esta investigación se basó en un paradigma interpretativo, lo que permitió llevar a cabo una investigación evaluativa con un enfoque mixto. Se recopiló información cuantitativa derivada de los siguientes cuestionarios: Constructivist On-Line Learning Environment Survey (COLLES), el cual mide la percepción de los estudiantes sobre el entorno de aprendizaje en línea (Taylor, 2000) y del Cuestionario de Satisfacción con Metodología B-Learning (CSMB), evalúa la satisfacción de los estudiantes con la metodología B-Learning

(Muñoz, 2020). Esta información fue analizada a partir de medidas de tendencia central. También se utilizó información cualitativa a partir de una encuesta abierta sobre evaluación de la estrategia de aprendizaje (EvEa) donde los estudiantes expresaron libremente sus opiniones sobre la estrategia de Blended Learning (Ruiz,2008). Esta información permitió complementar el análisis y así poder proporcionar una comprensión más profunda desde el punto de vista del estudiante.

La muestra estuvo constituida por 30 estudiantes del curso de auxiliares de salud oral en INTENALCO, con el fin de obtener resultados representativos de la población objetivo y poder generalizar los hallazgos.

Resultados y/o Discusión

De una muestra de 30 alumnos del curso auxiliar de salud oral se encontró que 70,6% son de género femenino y 29,4%

género masculino. Respecto a la distribución por edad se estimó que la mayoría de la población (85,3%) se encuentran entre los 18 y 23 años. Otro aspecto relevante en esta investigación es que un poco más de la mitad de la población (58,8%) son de estrato 1 y 2.

En cuanto al uso de dispositivos electrónicos se encontró que casi la totalidad de los estudiantes cuentan con celular, (94,1 %) y un porcentaje menor tienen Tablet, computador portátil y computador de escritorio. La investigación mostró que 70,6 % tiene acceso a internet dado que se encuentra residiendo en zona urbana. Los estudiantes muestran interacción con el internet a través de redes sociales 91,2 % usa Facebook, 88,2% Instagram y 76,5% Tic Tok. De la misma manera dentro de los hallazgos de esta investigación se encontró que 82,4% maneja Word, 73,5% Power Point, 64,7% Excel y solo

el 2,9% conoce programas de inteligencia artificial.

Respecto a las dimensiones del entorno b-learning el 100%

de los estudiantes valoraron como importante el curso impartido, a continuación, se detalla lo encontrado:

Variable	Promedio
Relevancia	4,65/5
Pensamiento reflexivo	3,87/5
Interactivo	3,70/5
Apoyo al tutor	4,38/5
Apoyo a los compañeros	3,91/5
Interpretación	4,30/5

La satisfacción con el curso fue alta, con un 88% de acuerdo con la metodología y un 81% satisfecho con la parte presencial complementaria. La autopercepción de alcance de las competencias laborales fue de 3,8 sobre 5 siendo 5 el alcance absoluto de todas las competencias.

En la encuesta abierta destaca la flexibilidad y

adaptabilidad de la estrategia educativa, se observa una mayor motivación y compromiso con el aprendizaje gracias a la "variedad de actividades y recursos utilizados" descrito en esta encuesta por los estudiantes, y todos afirmaron haber desarrollado según su criterio las competencias en imágenes diagnósticas realizando preguntas descritas por el SENA para cada una de las

competencias. De la misma manera describieron los ejercicios de interacción virtual como “de aprendizaje”. Los estudiantes mostraron agrado frente a los videos tutoriales y la evaluación interactiva realizada en los videos instruccionales para retroalimentación afirman les “ayudo mucho al aprendizaje”. Finalmente, los participantes en el estudio indicaron que lo que más les gustó del curso fue la combinación con actividades prácticas y videos instruccionales.

Discusión

De acuerdo con Michell Vásquez, quien aplicó encuesta COLLES en una población de estudio de 50 docentes encontró efectividad de la estrategia y de la encuesta para su evaluación. Los parámetros educativos constructivistas en usados por Vásquez y los usados en INTENALCO presentaron ambos casos de estudio una demostración de niveles altos de aceptación en la modalidad B-learning (Mitchell Vásquez, 2017).

Espinoza Guzman (2023) afirma que el componente de e-learning es efectivo para el mejoramiento de conocimientos teóricos, mientras que el blended learning es más efectivo para el desarrollo de cursos que requieren de práctica clínica y de interacción con pacientes, como efectivamente fue demostrado en este estudio al realizarlo en competencias basadas en interacción con pacientes y de práctica clínica implícita, logrando dichas competencias mediante el uso de esta estrategia híbrida (Espinoza Guzmán, 2023).

El tamaño de la muestra es relativamente pequeño, lo que limita la generalización de los resultados y se ha realizado en un único contexto educativo, por lo que no se puede descartar que los resultados no sean replicables en otros contextos.

A pesar de estas limitaciones, el estudio tiene

importantes implicaciones para la práctica educativa pues los resultados sugieren que la estrategia Blended Learning es una herramienta valiosa para la formación de competencias en salud ya que el estudiante puede revisar contenidos con amplia flexibilidad, manejar sus tiempos, disminuye carga de estrés emocional, y fortalecer sus aprendizajes de acuerdo con su propio estilo de aprendizaje, como se ratifica en otros estudios (Spector, 2024)

Conclusiones

El 100% de los estudiantes consideró que el curso fue relevante, En cuanto al pensamiento reflexivo obtuvo una calificación del 80%, donde se evidenció en las preguntas abiertas la comprensión por parte de los alumnos de la importancia de ser crítico con sus entornos de aprendizaje lo cual indica una mejora de la autocomprensión de los factores que inciden en sus aprendizajes.

Se determinó una buena valoración de los estudiantes sobre la interactividad 4,3/5 y el apoyo recibido durante el curso 4,4/5 lo cual implica una buena relación con el aprendizaje, y la importante sensación de sentirse acompañados y apoyados en sus procesos de aprendizaje.

El nivel de satisfacción de los estudiantes fue valorado con 4,32/5 y el 100% dio adjetivos calificativos como excelente, genial, fantástico, ideal; la parte presencial complementaria tuvo una calificación de 4.99/5 y lo cualitativo denota lo imprescindible de combinar lo virtual con lo presencial para adquirir las competencias de manera óptima de manera particular se resaltan los elementos relacionados con el momento en que los estudiantes asisten a las prácticas clínicas reales y utilizan los equipos para realizar las imágenes diagnósticas, les fascina ver el

hecho de la aplicación de sus conocimientos teóricos previos .

plazo de la estrategia en el desempeño ocupacional.

Al obtener los anteriores resultados se deduce que la estrategia de b-learning es aplicable para formar todas las competencias solicitadas por el SENA en imágenes diagnósticas para auxiliares de salud oral, en poblaciones con mayoría de estratos socio económicos bajos, dentro de las limitaciones de este estudio.

Recomendaciones

Se recomienda replicar la estrategia en otros contextos educativos y con diferentes grupos de estudiantes y realizar investigaciones longitudinales para evaluar el impacto a largo

plazo de la estrategia en el desempeño ocupacional. Ideal evaluar aspectos psicológicos que influyen en los aprendizajes los cuales fueron significativos en la evaluación cualitativa para la experiencia de aprendizaje.

En estudios futuros se deberán tener en cuenta las características de los estudiantes y el contexto en el que se imparten las clases unido con otras importantes variables descritas en la literatura que inciden en la percepción de los estudiantes como: aspectos de la Institución donde se realice la experiencia de aprendizaje, plataformas, soporte técnico, diseño del curso (Barbera, 2013).

Referencias

Arana, G. g. (2021). Pertinencia de los entornos virtuales de aprendizaje en la enseñanza de higiene oral para formación de auxiliares en salud oral de INTENALCO. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://repository.unipiloto.edu.co/bitstream/handle/20.500.12277/10887/Trabajo%20de%20Grado.pdf?sequence=1. Bogotá.

- Taylor, P. a. (2000). Assessing the efficacy of online teaching with the Constructivist On-Line Learning Environment Survey. In A. Herrmann and M.M. Kulski (Eds), Flexible Futures in Tertiary Teaching. Proceedings of the 9th Annual Teaching Lear. Proceedings of the 9th Annual Teaching Learning forum.
- Muñoz, F. M. (2020). Blended learning y predisposición al aprendizaje autodirigido en un programa de especialización dental. Educación Médica,, 4(21), 230-236.
- Ruiz Bolívar, C. (2008). El blended-learning: evaluación de una experiencia de aprendizaje en el nivel de postgrado. 23(1), 11-36. Investigación y postgrado,, 11-36.
- Espinoza Guzmán, A. R. (2023). Modalidades virtuales de aprendizaje en Odontología: Revisión sistemática. Investigación en educación médica, 47(12), 98-110.
- Mitchell Vásquez, J. H. (Enero-Junio de 2017). EVALUACIÓN DE LA EFECTIVIDAD DE UN SISTEMA B-LEARNING. RITI Journal, 5(9), 1-6.
- Barbera Elena, M. C. (2013). Factors Influencing Student Satisfaction and Perceived Learning in Online Courses. E-Learning and Digital Media, 10(3), 226-235.
- Semanate-Quíñonez, H., Upegui-Valencia, A., & Upegui-Valencia, M. (2021). Blended learning, avances y tendencias en la educación superior: una aproximación a la literatura. . Informador Técnico, 1(86), 46-68.
- Carlos H. Spector, J. F.-T.-B. (2024). Evaluación de la modalidad semipresencial en asignaturas de grado de Ciencias de la Salud. Revista Española de Educación Médica, doi: 10.6018/edumed.590811.
- Villa, M. D. (2002). Flexibilidad y educación superior en Colombia. en m. d. villa, flexibilidad y educación superior en Colombia. México: instituto colombiano para el fomento de la educación superior.
- García-Ruiz, R., Aguaded, I., & Bartolomé-Pina, A. (2018). La revolución del blended learning en la educación a distancia. RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia, 21(1).

LOS IMAGINARIOS SOCIALES CON RELACIÓN A LAS COMPETENCIAS DE INCLUSIÓN DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Mera Molina Francis Paola

<https://orcid.org/0009-0002-0624-9686>

Calonge Calonge, Alejandra

<https://orcid.org/0009-0009-4286-2585>

Resumen

El siguiente trabajo de investigación en torno al "Análisis de los imaginarios sociales de los estudiantes de psicología de 1 y 8 semestre con relación a las competencias de inclusión de los profesores de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán" se centra en explorar las percepciones y expectativas de los estudiantes de psicología en relación con la capacidad de sus profesores para promover la inclusión en el ámbito académico. La inclusión educativa es un tema crucial en la actualidad, que busca garantizar que todos los estudiantes tengan igualdad de oportunidades para aprender y participar en el proceso

educativo. Los profesores desempeñan un papel fundamental en la promoción de la inclusión en el aula, y su capacidad para hacerlo puede influir en la experiencia de los estudiantes. El objetivo principal de esta investigación es analizar los imaginarios sociales de los estudiantes de psicología de primer y octavo semestre en la Universidad Cooperativa de Colombia en Popayán con respecto a las competencias de inclusión de sus profesores. Para llevar a cabo esta investigación, se emplearon métodos cualitativos, como entrevistas y análisis de contenido, para recopilar y analizar los datos. Se seleccionaron estudiantes de

primer y octavo semestre de la carrera de psicología como participantes de la investigación.

Palabras clave: Imaginarios sociales, inclusión, estudiantes, profesores.

Introducción

La inclusión en la educación superior es fundamental para asegurar la igualdad de oportunidades entre los estudiantes. En particular, la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) en Popayán se destaca por su compromiso con una educación integral y un ambiente académico que respeta la diversidad. En este contexto, las competencias de inclusión de los profesores no solo facilitan la transmisión de conocimientos, sino que también promueven la equidad y el respeto hacia las diferencias individuales de todos los estudiantes.

El presente estudio se enfoca en las percepciones de los estudiantes de psicología de la

UCC Popayán acerca de las competencias de inclusión de sus profesores. Logrando identificar el potencial y las áreas de mejora en la formación docente, buscando así fomentar una educación más inclusiva dentro de las instituciones de educación superior (IES). Este análisis se realiza a través de un enfoque cualitativo que incluye entrevistas semiestructuradas y análisis de contenido, permitiendo explorar cómo los estudiantes evalúan la actuación de sus profesores en términos de inclusión y diversidad.

La importancia de la inclusión en la educación superior se refuerza con las iniciativas del Ministerio de Educación Nacional (MEN) de Colombia, que desde 2018 ha implementado los Lineamientos Política de Educación Superior Inclusiva. Estos lineamientos buscan favorecer la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, promoviendo el

respeto por la diversidad y garantizando la inclusión de todos los sectores de la comunidad educativa. Según Peñas y Cárdenas (2020), esta política es crucial para asegurar que las instituciones educativas cumplan con su mandato constitucional de ofrecer una educación inclusiva desde un enfoque de derechos.

En el contexto latinoamericano, la UNESCO (2017) destaca los desafíos significativos que enfrenta la inclusión educativa, especialmente en términos de inequidad y calidad educativa. Los Estados de la región reconocen el papel central del profesorado en la consecución de una educación equitativa y de calidad, subrayando la necesidad de fortalecer los programas de formación docente para asegurar un ejercicio profesional excelente y comprometido.

Desde una perspectiva más específica, investigaciones como

la de Jiménez y Montecinos (2018) en Chile revelan que muchos profesores experimentan dificultades para adaptar sus estrategias de enseñanza a la diversidad estudiantil, lo cual puede atribuirse a una falta de reconocimiento de la diversidad como un aspecto natural de la humanidad. Este desafío es relevante también en Colombia, donde Arizabaleta y Ochoa (2016) identifican que las poblaciones vulnerables enfrentan obstáculos significativos para acceder y permanecer en la educación superior, contribuyendo así a altas tasas de deserción y fracaso estudiantil.

En este contexto complejo, comprender los imaginarios sociales de los estudiantes es crucial. Según Egúez y Rodríguez (2007), los imaginarios sociales representan las percepciones y significados compartidos que guían las actitudes de un grupo social hacia diversos aspectos de

la realidad. Esta comprensión es fundamental para interpretar cómo los estudiantes perciben las competencias de inclusión de sus profesores y cómo estas percepciones impactan en su experiencia educativa.

La literatura académica también destaca la importancia de las competencias docentes en la promoción de la inclusión. Batanero y María (2012) identifican una serie de competencias fundamentales para los profesores universitarios que van desde la capacidad reflexiva y comunicativa hasta la habilidad para promover un aprendizaje cooperativo y diversificado en el aula. Estas competencias son esenciales no solo para gestionar la diversidad estudiantil, sino también para crear un ambiente educativo que sea inclusivo y enriquecedor para todos los estudiantes.

Por lo anterior, se generó la pregunta ¿Cuáles son los imaginarios sociales de los

estudiantes de Psicología sobre las competencias de inclusión que poseen sus profesores?

Metodología

Esta investigación tomará una población 853 estudiantes de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán, de la cual se ubicará una muestra aproximadamente 38 estudiantes pertenecientes a 1 y 8 semestre de psicología de acuerdo al listado de matriculados para este periodo académico, se tomarán los datos de DARC (Dirección de admisión, registro y control académico), se empleó una metodología cualitativa que incluyó el diseño de un instrumento de entrevista con preguntas abiertas o semiestructuradas, que permitió expresar en profundidad sus experiencias, percepciones y opiniones. Posteriormente, se utilizó un software de análisis cualitativo para codificar, organizar los datos recolectados y buscar patrones de manera eficiente.

Análisis y discusión de resultados

Propuesto para los estudiantes de psicología de la universidad cooperativa de Colombia, sede Popayán.

Los imaginarios sociales de los estudiantes de psicología

En la categoría de Imaginarios, se relacionó la dimensión social de la cual se obtuvieron las subdimensiones: grupo de ideas, Interrelaciona; Otra dimensión que se encontró fue: Estudiantes de la cual se obtuvieron las subdimensiones pensamiento social, Colectivo. De acuerdo con las respuestas en ellas se logra evidenciar que los imaginarios sociales en relación con las ideas del grupo y lo interrelacionar puede estar enfocada la inclusión a la empatía, la comprensión y el respeto siendo esta la frase más repetida en esta dimensión.

Dando forma a las ideas del grupo, teniendo en cuenta su internacionalidad donde se identificaron para el caso de la siguiente investigación, en cuanto a los participantes de la entrevista se observa que perciben la inclusión desde comprensión la cual según la REA es la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas, de igual manera la empatía entendida cómo la facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas y el respeto cómo la veneración o el acatamiento que se hace a alguien (Entrevistado, 6. 2023). Así mismo según otro entrevistado se puede establecer que además se debe dar tiempo al interior de los cursos para recordar a todos los estudiantes que el respeto no solo debe ser de parte de los profesores hacia los estudiantes, sino que también se debe presentar de los estudiantes hacia todos sus compañeros (Entrevistado, 12. 2023).

Así mismo, en cuanto a la dimensión estudiantes se identificó con relación a lo colectivo y el pensamiento social que para el caso de esta investigación las respuestas estuvieron enfocadas hacia la importancia de relacionarse con todos los compañeros, puesto que visto desde la parte académica les permite desempeñarse y favorecer las actividades grupales (Entrevistado, 10. 2023). de igual manera estos generar espacios de inclusión son tomados como importantes puesto que disminuyen la violencia y la discriminación desde los entornos educativos y redundan hacia los externos (Entrevistado, 7. 2023).

Estrategias de inclusión implementadas por los profesores

En la categoría de estrategias, se obtuvo la dimensión inclusión de la cual se identifica la subdimensión: programas; Otra dimensión que

se encontró es: docentes: de la cual se reconoce la subdimensión planificación, de acuerdo a las respuestas de los participantes en esta investigación se logra evidenciar que la inclusión en relación a los programas y la planificación puede estar enfocada a reconocer la importancia de los trabajos en equipo que se implementan como estrategias académicas al interior de los cursos, también que las actividades puedan ser didácticas, amenas y participativas generan que todos los participantes se puedan desenvolver de forma natural. (Entrevistado, 3. 2023). de igual manera que los profesores posean el conocimiento o se les capacite en cuanto a procesos de enseñanza aprendizaje, esto posibilitará que puedan brindar información clara, gestionar más metodologías de trabajo y un ambiente de respeto al interior de los cursos (Entrevistado, 25. 2023).

Importancia de las dinámicas de inclusión que se deben implementar en los escenarios académicos de las IES

El estudio identificó dos dimensiones relevantes: "salones" y "instituciones educativas superiores (IES)" dentro de la categoría de dinámicas de inclusión. Los entrevistados enfatizan que los salones son cruciales para que los estudiantes expresen opiniones y promuevan el crecimiento personal, reflejando valores aprendidos en la familia y sociedad (entrevistado, 5. 2023; entrevistado, 17. 2023). Respecto a las IES, se destaca la importancia de crear entornos inclusivos que respeten la integralidad de los individuos, facilitando tanto el crecimiento emocional como profesional (entrevistado, 36. 2023; entrevistado, 10. 2023).

Propuestas de espacios didácticos en los escenarios

educativos de parte de los estudiantes

El estudio sobre escenarios educativos revela la importancia de la dimensión "espacios didácticos", específicamente el subdimensión de "propuesta didáctica". Los entrevistados subrayan la necesidad de que los profesores posean competencias empáticas y reconozcan las diversas formas de aprendizaje de los estudiantes (entrevistado, 27. 2023). Además, destacan la importancia de generar espacios con actividades lúdicas que fomenten la interacción entre los estudiantes (entrevistado, 18. 2023). También enfatizan que las IES deben promover espacios de conciencia para facilitar la tolerancia hacia otras poblaciones y sus contextos (entrevistado, 7. 2023).

Discusión de los Resultados Obtenidos

El estudio de los imaginarios sociales entre estudiantes de psicología en la

Universidad Cooperativa de Colombia, sede Popayán, destaca la importancia crucial de la inclusión, empatía y respeto en contextos académicos y sociales. Los resultados subrayan la necesidad de entornos educativos que fomenten la colaboración y la diversidad, promoviendo la creación de espacios inclusivos y respetuosos. Estrategias como la planificación de programas académicos que favorezcan el trabajo en equipo y la participación estudiantil son fundamentales. La empatía y el respeto emergen como fundamentales para promover la convivencia y el aprendizaje colaborativo, construyendo una cultura de respeto y valoración de la diversidad en la educación superior.

Conclusiones

El estudio de los imaginarios sociales de los estudiantes de psicología de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Popayán las

percepciones significativas respecto a las competencias de inclusión de los profesores. Se destaca la importancia que los alumnos otorgan a valores como la empatía, la comprensión y el respeto en el entorno académico, fundamentales para crear un ambiente inclusivo donde todos se sientan valorados. Los estudiantes reconocen que las competencias de inclusión de los profesores influyen no solo en su aprendizaje, sino también en su bienestar emocional y sentido de pertenencia. Es crucial que los docentes desarrollen habilidades para promover la diversidad y la equidad, facilitando espacios de diálogo que enriquezcan la colaboración y el respeto mutuo. Además, se subraya la necesidad de mejorar la formación docente en estas competencias, asegurando que puedan adaptar sus métodos educativos a las necesidades individuales de los estudiantes. En conclusión, el estudio enfatiza la importancia de prácticas educativas inclusivas

respaldadas por una cultura educación equitativa y respetuosa
institucional que garantice una de la diversidad estudiantil.

Referencias

- Arizabaleta Domínguez, S. L., & Ochoa Cubillos, A. F. (2016). Hacia una educación superior inclusiva en Colombia. *Pedagogía y saberes*, 45, 41. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys41.52>
- Asale, R. (s. f.). *Comprensión, Diccionario de la Lengua Española*. Edición del Tricentenario. Recuperado de <https://dle.rae.es/comprensi%C3%B3n>
- Barrios, A., Isbel, D., Díaz, A., Karen, Y., Díaz, R., María, C., Morales, S., Angie, L., Asesora, J., & Alejandra, R. (s/f). Cartilla investigación acción participativa "Apuntes para la comprensión de los métodos cualitativos transformacionales". Edu.co. Recuperado de [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30213/025-ROJAS%20ok%20\(1\).pdf?sequence=1](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/30213/025-ROJAS%20ok%20(1).pdf?sequence=1)
- Batanero, F., & María, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9–24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001
- Berrocal De Luna, E., Expósito López, J., Origen, 1., & La, D. (s/f). Unidad 3. El proceso de investigación educativa II: investigación-acción. Ugr.es. Recuperado de https://www.ugr.es/~emiliobl/Emilio_Berrocal_de_Luna/Master_filosofia/UNIDAD%20%20Investigacio%CC%81n%20-%20Accio%CC%81n.pdf
- Cadoche, L. (2016). Las competencias docentes cómo objeto de análisis: Una experiencia para repensar las prácticas educativas en el aula de matemáticas. L Edu.co. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/11815/1/Cadoche2016Las.pdf>
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/357221852/186593185-La-institucion-imaginariade-la-sociedad-Cornelius-Castoriadis-pdf>
- D'Agostino, Agustina M. E. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. *Anuario de investigaciones*, 21(1), 127-134. Recuperado de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1851-16862014000100011&lng=es&tlng=es
- Egüez, S. y Rodríguez, H. (2007). Imaginarios y discapacidad: Modelo psicoeducativo para la inclusión de niños y niñas en situación de

- discapacidad al sistema educativo, en la parroquia Yaruquí. (Tesis en psicología educativa). Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador. Tomado de <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/2986>
- Fernández Batanero M, J. (2012). Capacidades y competencias docentes para la inclusión del alumnado en la educación superior. *Revista de la educación superior*, 41(162), 9-24. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602012000200001
- Fernández Batanero M, J. (2013). Competencias docentes y educación inclusiva. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Esenada, v. 15, n. 2, p. 82-99, 2013. tomado de <https://www.redalyc.org/pdf/155/15528263006.pdf>
- García Rodríguez, G. O. (2019). Aproximaciones al concepto de imaginario social. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37), 31-42. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/ccso/v19n37/1657-8953-ccso-19-37-31.pdf>
- García-González, C.; Herrera-Seda, C. & Vanegas Ortega, C. (2018). Competencias docentes para una Pedagogía Inclusiva. Consideraciones a partir de la Experiencia con Formadores de Profesores Chilenos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(2), 149-167. Recuperado de: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- González, F., Martin, E., & Poy, R. (2019). Educación inclusiva: barreras y facilitadores para su desarrollo. Un estudio desde la percepción del profesorado. | *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*. Recyt. Recuperado de: <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/71921>
- Imagonautas (2012), Los imaginarios sociales como herramienta. Francesca Randazzo/ pp. 77 - 96. ISSN 07190166. Recuperado de <https://www.studocu.com/co/document/corporacion-universitaria-minuto-de-dios/psicologia-social-comunitaria/dialnet-los-imaginarios-sociales-como-herramienta-4781735/69693507>
- Imaginarios: teorías. *Gaceta Sanitaria* (2010). Vol 24(5), 433. Recuperado de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0213-91112010000500015&lng=es&tlng=es
- Langdrige, D. (2006). Ideology and utopia: Social psychology and the social imaginary of Paul Ricoeur. *Theory and Psychology*, 16 (5), 641-659. <https://psycnet.apa.org/record/2006-22759-004>
- López, M. (2011.), Barreras que impiden la escuela inclusiva y algunas estrategias para construir una escuela sin exclusiones. n.º 21, pp. 37-54 37. Recuperado

- de: https://dspace.usc.es/xmlui/bitstream/handle/10347/6223/pg_039-056_in21_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Martínez, J. (2011) Métodos de investigación cualitativa. Research Journal Silogismo, [S.l.], 1, No. 08. <http://www.cide.edu.co/ojs/index.php/silogismo/article/view/64/53>
- Ministerio de Educación República Colombia. MEN (2008). Guía No 34 Guía para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-177745.html>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación de las Ciencias y la cultura. (2009). UNESCO.
- Orozco Quintero, G. I., Ospina Arias, J. C., Ramos Ruiz, M., & Ramírez Aristizábal, B. (2014). Inclusión educativa: un reto para los directivos docentes. Plumilla Educativa, 13(1), 112-130. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.402.2014>
- Peñas Felizzola, A. H., & Cárdenas-Sierra, C. A. (2020). La política de educación inclusiva en Colombia (2013-2016) desde un enfoque de derechos. Revista de educación inclusiva, 13(2), 62-84. Recuperado de: <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/570/574>
- Pintos, J.L: (2004). Comunicación, construcción de la realidad e imaginarios sociales. Utopía y Praxis Latinoamericana (10)29; pp.37-65. Recuperado de: https://www.researchgate.net/publication/26477881_Comunicacion_construccion_de_la_realidad_e_imaginarios_sociales
- Torres Rivera, A. D., Badillo Gaona, M., Valentin Kajatt, N. O., & Ramírez Martínez, E. T. (2014). Las competencias docentes: el desafío de la educación superior. Innovación educativa, 14(66), 129-145. Recuperado de: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732014000300008
- UNESCO. (2009). Obtenido de https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000177849_spa&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_fbeb5cfd-e0fa-4256-88ba-b3894f7b7e96%3F_%3D177849spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/482

CONSTRUIR AMBIENTES PEDAGÓGICOS PARA LA GESTIÓN DE EMOCIONES INTELIGENTES CON ESTUDIANTES DE PÁRVULOS

Carrasquilla Mercado, Andrés; Salamanca Palacio, Katerine

<https://orcid.org/0009-0001-9594-4105>

<https://scholar.google.es/citations?hl=es&user=SpjMrDEAAAAJ>

<https://orcid.org/0009-0009-7105-0594>

Fundación Universitaria del AREANDINA

Resumen

El proyecto "Construir ambientes pedagógicos para la gestión de emociones inteligentes: un enfoque práctico en la gestión de emociones con estudiantes de párvulos en el jardín infantil American Garden Bilingüe de Bogotá." La pregunta problema es: ¿Cómo diseñar estrategias efectivas para el manejo de emociones en el aula de párvulos del jardín infantil American Garden Bilingüe de Bogotá? Lo anterior es ya que se observan niños que al llegar a la institución se sienten frustrados o ofuscados y no logran expresarse libremente acerca de la emoción que los agobia en ese momento haciendo así difícil ayudar a los profesionales en el

direccionamiento de estos niños hacia un bienestar. Para este proyecto se utilizará el cuento llamado monstruo de colores como medio para enseñarle a los niños las diferentes emociones sentimientos que se logran sentir en el día a día y como enfocar sus esfuerzos en conocerlas para luego mejorar el comportamiento. Lo anterior conlleva a niños sin frustraciones y que logren comportamientos más amenos con los demás. Entre los resultados obtenidos se evidencia la alegría y la calma como rasgo más característico luego de brindar estrategias y herramientas para el manejo de emociones en el aula.

Palabras clave: Emociones, estrategias, frustración

Introducción

El proyecto "Construir ambientes pedagógicos para la gestión de emociones inteligentes" se enfoca en diseñar estrategias efectivas para el manejo de emociones en el aula de párvulos del jardín infantil American Garden Bilingüe de Bogotá. La pregunta principal es: ¿Cómo diseñar estrategias efectivas para el manejo de emociones en el aula de párvulos?

El Jardín Infantil American Garden Bilingüe, ubicado en Usaquén, Bogotá, atiende a niños de estratos 4, 5 y 6, cuyos padres tienen educación superior. Aunque la institución cuenta con instalaciones y servicios de calidad, se enfrenta a una problemática emergente relacionada con los "niños postpandemia". Estos niños, expuestos intensivamente a la

tecnología, muestran una dependencia pronunciada en sus necesidades, gustos y desagradados, derivando en comportamientos consentidos y voluntariosos.

Dentro de los antecedentes que apoyan el proyecto de investigación presentamos los siguientes enfoques tanto en contexto nacional como internacional:

El estudio realizado por Johanna Marcela Galeano López en 2021, titulado "El Juego como estrategia didáctica para fortalecer la Inteligencia emocional y seguimiento de instrucciones de los niños del grado párvulos del Gimnasio Psicopedagógico Eagle Tech School, de la Ciudad de Ibagué", utilizó el juego como herramienta pedagógica para fortalecer la inteligencia emocional y el seguimiento de instrucciones en niños de párvulos. Los resultados mostraron un desarrollo cognitivo

satisfactorio en los niños. Esta investigación responde a la pregunta de cómo fortalecer dichas habilidades en este grupo específico mediante actividades lúdicas. La metodología empleada se basa en el modelo Kemmis, con énfasis en la participación de los niños, el adecuado manejo de emociones durante el juego y la realización de actividades de manera ordenada. Los resultados muestran un desarrollo cognitivo satisfactorio en los niños, lo que sugiere que la implementación de estrategias pedagógicas innovadoras, como el uso del juego, puede promover un aprendizaje significativo en el aula (Lopez, 2021).

La investigación realizada por María Camila Rivera Gutiérrez en 2023, titulada "El arte como estrategia pedagógica para fortalecer las emociones en la primera infancia", surge de la necesidad de comprender cómo el arte puede influir en la comprensión y expresión

emocional de los niños en la etapa preescolar. La pregunta principal del estudio se centra en identificar cómo el arte puede ser utilizado de manera efectiva para fomentar la conciencia emocional en este grupo de edad. Para abordar esta cuestión, se llevaron a cabo actividades lúdico-artísticas con estudiantes del grado preescolar en el Colegio Santa Teresita en Guacarí. La metodología empleada fue una investigación acción participativa con enfoque cualitativo.

Los resultados obtenidos demostraron que el uso de la pintura, música, dibujo, modelado y otras formas de expresión artística logró desarrollar habilidades de manejo emocional en los niños, promoviendo así un enfoque lúdico en el aprendizaje. Investigó cómo el arte puede influir en la comprensión y expresión emocional de los niños en preescolar. Utilizando una metodología de investigación

acción participativa, encontró que actividades artísticas como la pintura y la música desarrollaron habilidades de manejo emocional en los niños. (Gutiérrez, 2023)

El análisis llevado a cabo por Álvaro Federico Muchiut en 2018, bajo el título "Educación emocional, una deuda pendiente en nuestros salones de jardín de infantes", aborda la cuestión de los conflictos recurrentes en la

convivencia escolar y su relación con la falta de alfabetización emocional en el sistema educativo, especialmente en la educación inicial. La pregunta central del estudio indaga en las razones detrás de la aparición de tantos problemas en la convivencia escolar y la importancia de implementar programas de educación emocional para abordarlos de manera efectiva.

Metodología

Figura 1

Instrumento a utilizar

Instrumentos



Encabezado principal

Por medio de estos instrumentos propuestos en este documento pretendemos apoyar, guiar y fortalecer la regulación de las emociones en los niños y niñas de párvulos abejas del Jardín Infantil American Garden.

Las emociones son sentimientos producidos por algún estímulo (situación)

1
CUENTO
Por medio de este pretendemos recordar y conocer nuevas emociones. (Editorial: Flamboyant)

2
CONTROL DE LAS EMOCIONES
Por medio de este pretendemos que el niño identifique, coloree según su

3
JUEGO INTERACTIVO
Identifico la situación y la posible emoción que puedo llegar a sentir en ese escenario.



Libro
El monstruo de los colores,, Autor: Anna Llenas



Control
Mandala emociones , al lado encontraremos un espacio para que el niño escriba porque se esta sintiendo así. (se transcribirá)



Situaciones
Ven la imagen e identificarán cual es la emoción que les puede causar esa situación.

El cuento del monstruo de los colores es una excelente herramienta para ayudar a los niños a comprender y expresar

sus emociones al asociar cada color con un sentimiento específico.

Figura 2

Libro el monstruo de colores



Figura 3
Monstruo a dibujar



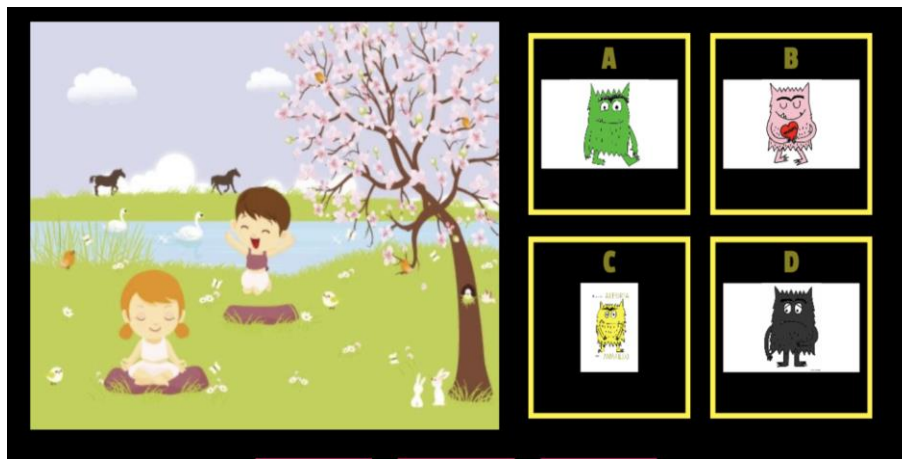
Juego

Incorporar un juego online es una excelente manera de adaptarse y hacer que el

aprendizaje sobre emociones sea interactivo y atractivo para los niños, es por esta razón que diseñamos este juego.

Figura 4
Diseño de juego a realizar

0:15



Link de acceso: <https://wordwall.net/es/resource/68587451>

Resultados y/o Discusión

y con las personas de su alrededor.

Análisis del estado emocional:

En el análisis del estado emocional de los niños de párvulos se pudo observar y evaluar sus expresiones, comportamientos y respuestas emocionales en diferentes situaciones. Se basó en la observación del comportamiento y las interacciones en su entorno

Se pudo clasificar el análisis de estado emocional por subcategoría cómo:

Expresiones faciales
Lenguaje corporal
Juegos
Interacción con terceros.
Resolución de conflictos

Respuestas físicas
Lenguaje verbal y no verbal

Análisis del diseño de ambientes de aprendizaje.

El diseño de ambientes de aprendizaje que promuevan y ayuden a regular los estados emocionales de los niños en párvulos son cruciales para el desarrollo integral. En este análisis consideramos varios aspectos claves para crear un entorno que apoye su bienestar emocional y facilite su desarrollo.

Seguridad
Confort
Rincón de juegos
Espacios agradables e innovadores
Salones sensoriales

Rutinas diarias
Libros de emociones y tarjetas

Análisis de métodos y estrategias de la enseñanza

El control de las emociones en los niños de párvulos fue fundamental para su desarrollo emocional social. Para lograrlo fue importante adaptar el método y estrategias a su entorno. Se presenta el análisis detallado de los métodos y estrategias utilizadas en este proyecto.

Cuento el monstruo de los colores
Formato de control de las emociones
Juego didáctico
Emocionometro grupal e individual

Resultados

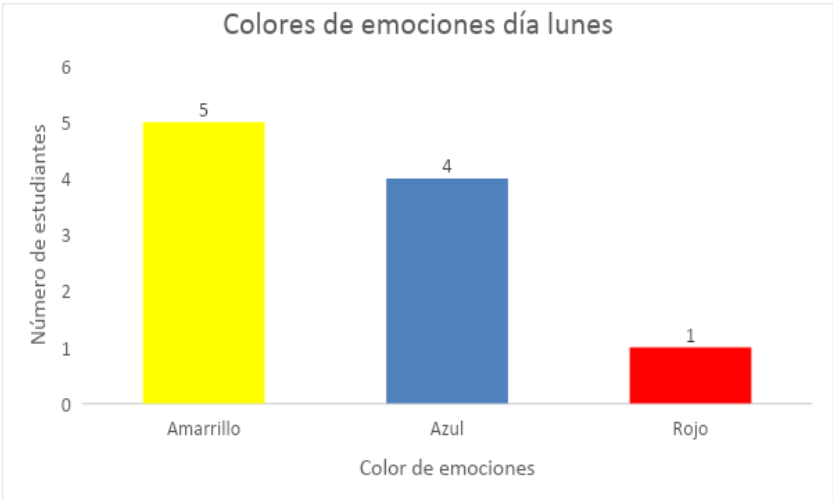
Tabla 1

Resultado semanal de emociones por niños de párvulo

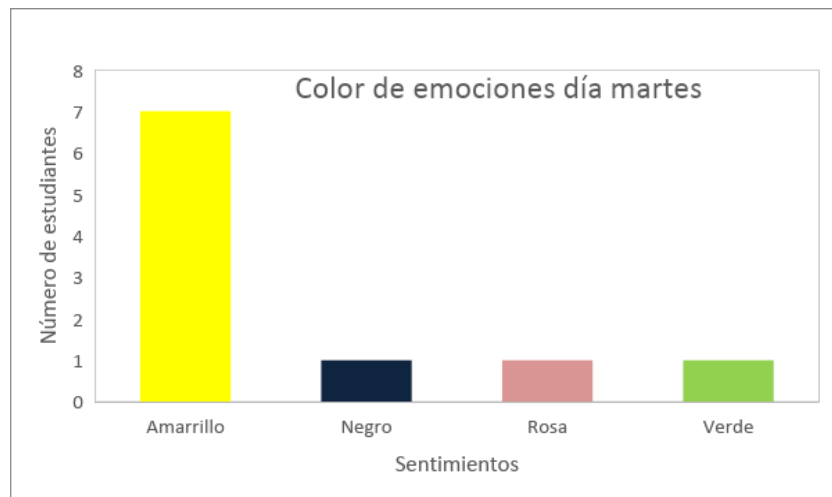


	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Estudiante 1	Azul	Rosa	Verde	Amarrillo	Rosa
Estudiante 2	Rojo	Amarrillo	Amarrillo	Azul	Amarrillo
Estudiante 3	Azul	Amarrillo	Rojo	Verde	Verde
Estudiante 4	Amarrillo	Amarrillo	Rojo	Azul	Amarrillo
Estudiante 5	Azul	Amarrillo	Azul	Amarrillo	Verde
Estudiante 6	Amarrillo	Negro	Amarrillo	Rosa	Amarrillo
Estudiante 7	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo
Estudiante 8	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo	Amarrillo
Estudiante 9	Amarrillo	Amarrillo	Verde	Amarrillo	Amarrillo
Estudiante 10	Azul	Verde	Amarrillo	Azul	Amarrillo

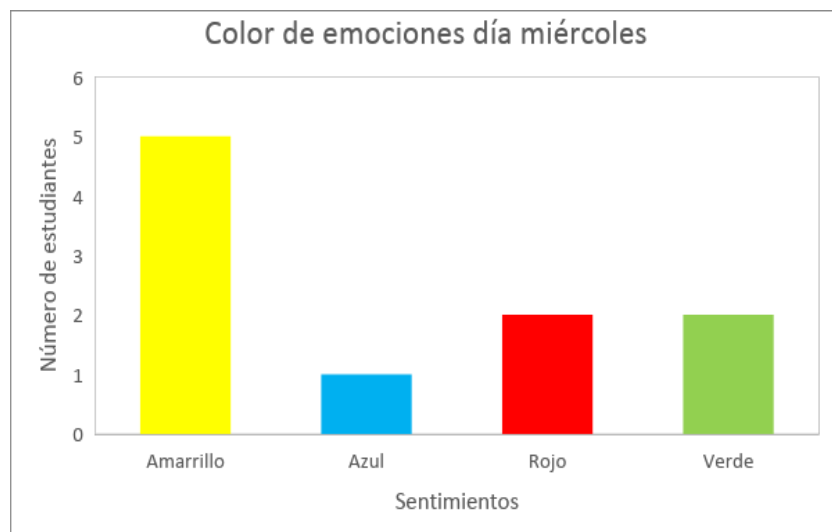
Análisis cualitativo:
Gráfica 1. Emociones día lunes



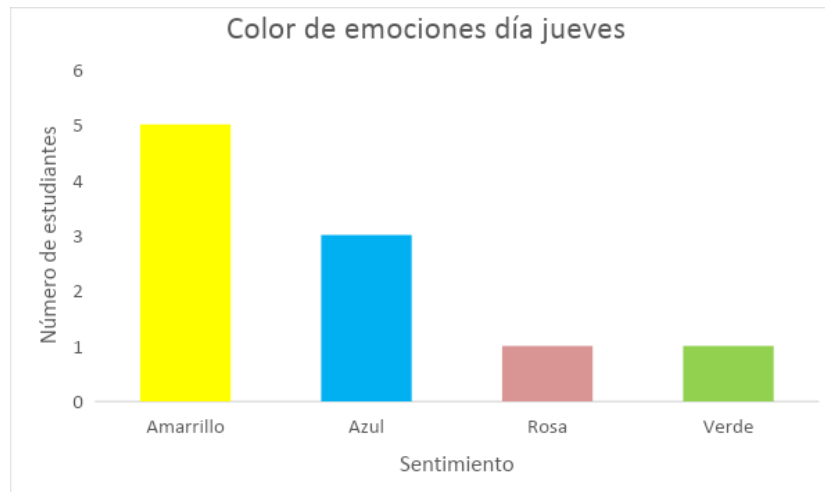
Grafica 2. Emociones día martes



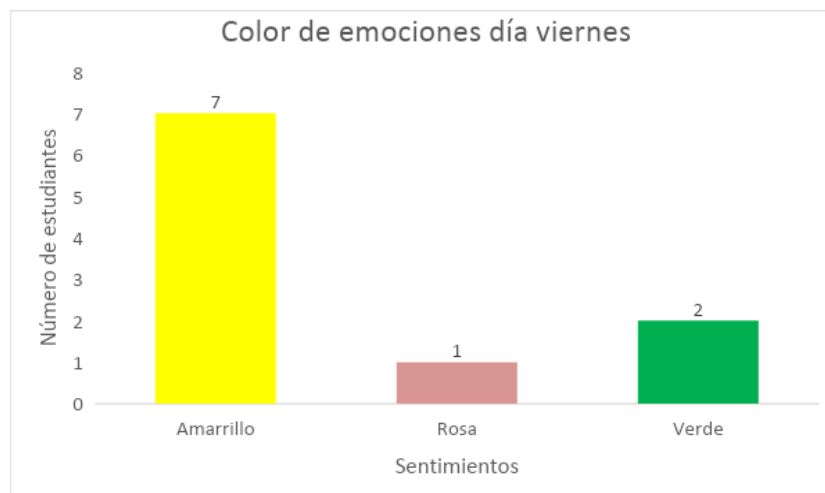
Gráfica 3. Emociones el día miércoles.



Grafica 4. Emociones día jueves



Grafica 5. Emociones día viernes.



Basándonos en los datos proporcionados y en el análisis de las tendencias de los colores elegidos por los niños durante la semana, podemos extraer algunas conclusiones:

Variedad de emociones:

Los niños muestran una variedad de emociones a lo largo de la

semana, como se refleja en la diversidad de colores elegidos.

Emociones predominantes:

El color amarillo fue elegido con mayor frecuencia durante toda la semana, lo que podría indicar emociones como felicidad, optimismo o tranquilidad.

El azul también fue bastante frecuente, especialmente al principio y al final de la semana, lo que podría estar relacionado con emociones como la calma o la tristeza.

El rojo y el rosa fueron menos comunes, pero aun así se observaron en algunos días, lo que podría indicar emociones como el enojo, la pasión o el amor.

Estabilidad emocional:

Aunque hubo variaciones en los colores elegidos cada día, algunos niños mostraron una cierta estabilidad emocional al elegir el mismo color repetidamente a lo largo de la semana, lo que podría indicar consistencia en sus estados de ánimo.

Influencia del entorno:

Es importante considerar cómo factores externos, como las actividades escolares o las interacciones sociales, pueden influir en las emociones de los niños y, por lo tanto, en los

colores que eligen.

Para entender un poco mejor los procesos emocionales de los niños en estas edades, es necesario referirnos a los procesos cognitivos que llevan los niños según los autores como lo menciona Jean Piaget, se encuentran en la etapa preoperacional y es aquí donde logramos evidenciar cómo los niños y niñas van saliendo del egocentrismo total, para ir comprendiendo que en su entorno ya no son únicos. (Camila Londoño, 2019)



Alegría: Se puede manifestar con sonrisas, gritos efusivos, abrazos y palabras positivas.



Tristeza: Se puede manifestar con llanto, pataletas, y aislamiento.



Rabia: Se puede manifestar por medio de expresiones gestuales, gritos, llanto, pataletas.

Esta son algunas formas de cómo se manifiestan estas emociones, que son las más frecuentes en los seres humanos, como no lo refiere la Psicóloga (Salazar, s.f.) en su artículo.

Conclusiones

El trabajo de las emociones en niños de 3 años reveló un desarrollo emocional y social significativo. En esta edad, los niños empiezan a experimentar, identificar y expresar muchos sentimientos, desde la alegría y la sorpresa hasta la tristeza y la frustración. Estas emociones surgen en situaciones tanto individuales como en interacción con otros, lo que permite a los niños desarrollar habilidades fundamentales de regulación emocional y empatía.

El entorno y las relaciones cercanas juegan un papel crucial en este proceso, moldeando respuestas emocionales adecuadas y facilitando el reconocimiento y la validación de las emociones en los niños. Durante este trabajo, fue esencial conocer a fondo y comprender cada emoción, cómo se experimenta y las diferentes formas de manifestarse.

La comprensión de las emociones en esta etapa inicial es muy importante, ya que no solo se limita a la expresión verbal, sino que también se manifiesta a través de la comunicación no verbal, el juego simbólico y las interacciones sociales. Estas formas de comunicación nos ayudan a entender mejor a los niños.

Podemos concluir que el desarrollo emocional y el aprendizaje para manifestar las emociones en los primeros años de vida son fundamentales para el bienestar de los niños. Sin

embargo, es necesario continuar con prácticas educativas centradas en las emociones en la primera infancia para seguir creando entornos enriquecedores que promuevan la expresión y la

gestión de las diferentes emociones. Con estas conclusiones, enfatizamos la importancia del desarrollo emocional en la primera infancia.

Referencias

- Galeano, J. (2021). El Juego como Estrategia Didáctica para Fortalecer la Inteligencia Emocional y Seguimiento de Instrucciones de los Niños y Niñas del Grado Párvulos del Gimnasio Psicopedagógico Eagle Tech School, de la Ciudad de Ibagué. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios, Ibagué – Colombia.
- Rivera, M. (2023). El arte como estrategia pedagógica para el manejo de las emociones. (Trabajo de grado). Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO.
- Mariaca, K. (2016) Las emociones primarias como herramientas de convivencia en el aula, en edades de 2 y 3 años. Corporación universitaria minuto de Dios
- Espinoza Carvajal (2018) La inteligencia emocional como herramienta pedagógica para un mejor rendimiento escolar en niños(as) en edad preescolar del jardín de niños general. José de San Martín
- Moctezuma Nava (2016) La música como estrategia para la educación de la inteligencia emocional en nivel preescolar. México
- IDIGER. Retrieved February 4, 2024, from <https://www.idiger.gov.co/documents/220605/232493/Identificaci%C3%B3n+y+Priorizaci%C3%B3n+.pdf/e74867c0-a4d0-41aa-aec9-0093f2a97c60>.

HABILIDADES GERENCIALES QUE REVOLUCIONAN LAS AULAS

“Que el deseo por realizar un cambio sea mayor que tu pasión”

Hernández Merchán Sara Jihneth

<https://orcid.org/0009-0001-2574-5397>

<https://scienti.minciencias.gov.co/cvlac/EnRecursoHumano/inicio.do>

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

sarajihnethprimeramujer@gmail.com

Resumen

El objetivo de esta ponencia es explorar y comprender las habilidades gerenciales más importantes en el ámbito educativo, mostrando cómo se impulsa la innovación, para el fortalecimiento del liderazgo y el crecimiento integral de directivos, docentes y estudiantes. A partir del análisis teórico, se argumenta, cómo dichas habilidades pueden revolucionar la administración educativa y fomentar el desarrollo general del personal docente y los alumnos de manera conceptual y práctica; al final se presenta un espacio de discusión frente a las postulaciones realizadas y se abordan conclusiones que

permiten destacar el impacto positivo que, visto desde las habilidades gerenciales, le da la oportunidad a un entorno educativo para seguir creciendo. La metodología se centra desde el enfoque cualitativo de tipo descriptivo desde una revisión y análisis de documentos.

Palabras claves: Habilidades gerenciales, innovación educativa, desarrollo docente, liderazgo.

Introducción

El entorno educativo actual se enfrenta a grandes retos que no sólo exigen conocimientos pedagógicos profundos, sino que

también deben adaptarse a los constantes cambios e innovaciones que surgen diariamente en la sociedad. Por ello se requiere que las instituciones educativas tengan presente y apliquen las habilidades gerenciales modernas dentro de sus aulas. Saber ¿cómo administrar eficientemente una institución educativa? Innovar en la gestión y liderar equipos docentes hacia la excelencia es crucial para el desarrollo integral de los estudiantes y la mejora continua del sistema educativo del siglo XXI.

En esta ponencia, se exploran algunas habilidades gerenciales clave que los docentes líderes necesitan y cómo ponerlas en práctica puede transformar positivamente las aulas de clase e instituciones educativas. Aquí se pretende mostrar ¿Cómo estas habilidades pueden ayudar a crear entornos de aprendizaje más efectivos y colaborativos en el aula? Donde

tanto docentes como estudiantes se sientan motivados y apoyados.

Por ejemplo, en High Tech High, ubicada en San Diego, enfrentaron desafíos al integrar tecnología educativa y mantener la motivación de docentes y estudiantes. Se implementaron las habilidades como gestión de recursos, liderazgo participativo y métodos innovadores, logrando mejoras académicas y un entorno dinámico.

Asimismo, en Buenos Aires, la Escuela Secundaria 35 transformó su entorno desfavorecido mediante gestión eficiente de recursos y motivación del personal, resultando en tasas de graduación mejoradas y un ambiente escolar positivo.

Finalmente, en Singapur Nanyang Technological University enfocaron sus esfuerzos en habilidades que para su contexto institucional era necesario aplicar. De esta manera la gestión

estratégica y liderazgo transformacional mejoraron su posición global atrayendo talento internacional y fortaleciendo su excelencia en investigación.

Habilidades gerenciales

Las habilidades gerenciales se definen como el conjunto de capacidades, conocimientos y competencias que permiten a un individuo organizar, dirigir y controlar las actividades dentro de una organización para alcanzar sus objetivos de manera eficiente y efectiva. Según Katz (1974), estas habilidades se dividen en tres categorías principales: habilidades técnicas, habilidades humanas y habilidades conceptuales.

Las habilidades técnicas están relacionadas con el conocimiento y la competencia en actividades específicas. Dentro del contexto educativo podría incluir aquellos conocimientos en metodologías pedagógicas, tecnologías educativas y la

administración de los recursos educativos.

Seguido de esto, las habilidades humanas implican la capacidad que se debe tener para trabajar de manera individual y en equipo. Estas habilidades son cruciales para que actores de una institución educativa como directivos, docentes y estudiantes cuenten con una comunicación asertiva, una motivación y una habilidad frente a la resolución de conflictos dentro del espacio educativo. Finalmente, las habilidades conceptuales hacen referencia a la capacidad para comprender y manejar conceptos abstractos, analizar problemas complejos y desarrollar soluciones estratégicas con la finalidad de tomar decisiones informadas que impacten positivamente a la institución educativa.

Habilidades gerenciales claves en el aula.

Liderazgo transformacional



Esta habilidad requiere que los líderes trabajen junto a sus equipos para identificar áreas de mejora, crear una visión inspiradora y ejecutar cambios necesarios conjuntamente. En educación, esto significa motivar e inspirar a los maestros para crear un entorno laboral positivo donde se sientan valorados y estimulados. Un ambiente que fomenta la creatividad y la innovación permite a los docentes experimentar nuevas metodologías y mejorar continuamente. Un director o docente que adopte este liderazgo puede organizar talleres de desarrollo profesional que capaciten a los docentes en nuevas tecnologías y los involucren en la creación de un plan estratégico para la mejora continua de la institución.

Toma de decisiones estratégica

El docente líder debe analizar la información

detalladamente, prever consecuencias y elegir el mejor curso de acción para promover el éxito estudiantil y el bienestar. Esto implica implementar sistemas de seguimiento y evaluación que recojan datos sobre el desempeño académico y la satisfacción del personal. Además, la toma de decisiones estratégica implica desarrollar metas claras y medibles basadas en análisis profundos de datos y tendencias educativas actuales. Por ejemplo, un docente puede utilizar resultados de evaluaciones para identificar áreas de mejora y luego implementar programas de apoyo para estudiantes que necesiten asistencia adicional.

Comunicación efectiva

La comunicación efectiva implica transmitir información de manera clara y asegurarse de que todos en la comunidad educativa se sientan escuchados y comprendan los mensajes. Es crucial que existan canales de

comunicación abiertos y transparentes entre la administración, los docentes y los estudiantes, facilitando el flujo de información y promoviendo la colaboración. Esta habilidad permite mantener informados y comprometidos a los padres y la comunidad con las actividades y objetivos de los estudiantes. Un administrador que valore la comunicación efectiva podría implementar reuniones regulares de personal, boletines informativos y plataformas en línea para que los docentes compartan recursos y experiencias, enriqueciendo así el proceso educativo.

Gestión del cambio

Esta habilidad implica liderar la transición por la que una institución que le apuesta a la innovación y adaptación a nuevas circunstancias desee pasar. Es así como también desde la gestión del cambio se enlaza la idea de que los docentes participen de manera activa en el proceso de

cambio, solicitando su retroalimentación y realizando ajustes según sea necesario para asegurar una transición fluida y exitosa. Por ejemplo, un líder educativo que implemente este enfoque podría introducir una nueva plataforma de aprendizaje digital, ofreciendo sesiones de capacitación para los docentes y proporcionando soporte continuo mientras se adaptan a esta nueva herramienta tecnológica.

Resolución de conflictos

La resolución de conflictos significa manejar problemáticas de manera constructiva para mantener relaciones positivas y productivas. En las aulas, esto se logra implementando negociaciones justas que permitan resolver conflictos entre estudiantes, docentes o entre estos y la administración. Creando un ambiente donde se valora el diálogo abierto y sincero. Un claro ejemplo de esta habilidad implementada dentro del aula es un líder educativo que

forme parte o motive para que se organice un comité inclusivo con representantes de todos los grupos dentro de la comunidad escolar, asegurando que todas las voces sean escuchadas y que las soluciones promovidas sean justas y efectivas para todos.

Metodología

Esta investigación se centra desde lo documental basada en una revisión y análisis de fuentes primarias y secundarias el cual se ubica a partir de un enfoque cualitativo de tipo descriptivo. De acuerdo con Paramo (2019) el enfoque cualitativo busca comprender fenómenos sociales, basados en procesos subjetivos. Para el rastreo documental se hizo uso de la ficha de fuentes bibliográficas lo cual permite el desarrollo de esta investigación.

Discusión

Se puede decir que el desarrollo y la aplicación de habilidades gerenciales en la educación y dentro de las aulas

son esenciales para construir instituciones que no solo funcionen de manera eficiente, sino que también generen un entorno positivo y enriquecedor para estudiantes y docentes. El liderazgo transformacional, la toma de decisiones estratégicas, la comunicación efectiva, la gestión del cambio y la resolución de conflictos son competencias que, cuando se aplican de manera adecuada, tienen el potencial de revolucionar profundamente las instituciones educativas, mejorando tanto el rendimiento académico como la satisfacción laboral.

Oportunidades y desafíos

Al implementar habilidades gerenciales en las aulas, los docentes líderes se enfrentan a desafíos como la resistencia al cambio de prácticas establecidas, la gestión limitada de recursos y la transformación de la cultura organizacional arraigada. Además, deben manejar eficazmente la gestión del tiempo

para integrar nuevas estrategias sin comprometer las responsabilidades diarias. Sin embargo, hay que tener presente que estas habilidades vistas como iniciativas innovadoras, ofrecen oportunidades significativas, como la mejora del rendimiento académico mediante enfoques pedagógicos innovadores, la creación de un clima escolar más positivo y colaborativo, y el desarrollo continuo del personal educativo. La implementación de habilidades exitosas puede fortalecer la participación de la comunidad escolar y promover un entorno donde la innovación y la mejora constante sean fundamentales para el éxito educativo a largo plazo.

Conclusiones

- Las habilidades gerenciales proporcionan a los docentes líderes las herramientas necesarias para fomentar la innovación dentro de las instituciones educativas. La

capacidad de liderar el cambio, gestionar recursos de manera eficiente y promover un ambiente de aprendizaje dinámico.

- Dado el ritmo acelerado de cambio en la educación y las constantes demandas de mejora, la formación continua en habilidades gerenciales se vuelve fundamental, es necesario que los docentes estén equipados con conocimientos actualizados sobre gestión estratégica, liderazgo transformacional, manejo de crisis y gestión del cambio, entre otros aspectos.
- Cuando se implementan correctamente, las habilidades gerenciales no solo impactan en la eficiencia administrativa, sino que también mejoran significativamente la experiencia educativa de los estudiantes y el bienestar laboral de los docentes y personal educativo.

Referentes bibliográficos

- Parra Osorio, L. A. y Prieto Díaz, C. M. (2020). *Liderazgo Pedagógico para la Gestión Educativa: Una Alternativa de Cambio en la Educación Superior*. Revista Verba Iuris, 15 (44). pp. 91-105.
- García Garnica, A. (2017). *Creación, conversión, facilitación y espacios del conocimiento: las aportaciones de Ikujiro Nonaka a la teoría organizacional*. Entreciencias: Diálogos En La Sociedad Del Conocimiento, 4(9).<https://doi.org/10.21933/J.EDSC.2016.09.178>
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). Transformational leadership. In B. Davies (Ed.), *The Essentials of School Leadership* (pp. 31-43). SAGE Publications.
- Nava Muñoz, Rixio. (2007). Socialización del conocimiento académico con el uso de tecnologías de información y comunicación (TIC). Enlace, 4(3), 41-56. Recuperado en 15 de junio de 2024, de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1690-75152007000300004&lng=es&tlng=es.
- Acuña. (2013). Gestión del cambio habilidades directivas y profesionales. Disponible en:http://campusvirtual.uned.ac.cr/lms/pluginfile.php/1098640/mod_resource/content/1/Gesti%C3%B3n%20del%20cambio%20habilidades%20directivas%20y%20profesionales.pdf
- Garbanzo, G. (2010). Liderazgo para una gestión moderna de procesos educativos. Disponible en:http://campusvirtual.uned.ac.cr/lms/pluginfile.php/1098643/mod_resource/content/2/Liderazgo%20para%20una%20gesti%C3%B3n%20moderna%20de.pdf

SOFTWARE PARA EL APOYO METODOLÓGICO DE PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN INNOVA

Yonier Hernández Echavarría MA

<https://orcid.org/0000-0002-0450-8149>

[Yonier Hernandez Echavarría - Google Académico](#),

Corporación universitaria Iberoamericana (Colombia)

yoiner.hernandez@docente.ibero.edu.co

Henry Alejandro Avendaño MA

<https://orcid.org/0000-0002-8378-4917> [Henry Leonardo Avendaño](#)

[Delgado – Google scholar](#)

Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia)

Resumen

En este artículo se presentan los resultados preliminares de una investigación aplicada, llevada a cabo de manera conjunta por la Universidad Tres culturas (México) y la Corporación Universitaria Iberoamericana (Colombia), el cual ha permitido proyectar la integración de un recurso digital de apoyo al proceso formativo en modalidad virtual a partir de la identificación de una ruta metodológica para el desarrollo y acompañamiento de proyectos de investigación social y educativa ajustado a los criterios reconocidos por la comunidad académica con base en ello proyectar el diseño del

prototipo funcional alfa de la misma durante 2024.

Palabras clave: Investigación en educación, investigación social y educativa, aplicación de software, ciclo de diseño CDIO,

Introducción

El proyecto tiene una doble línea de acción de un lado es un proyecto de investigación que emerge de la necesidad del acompañamiento y asesoría formativa en el desarrollo de proyectos de investigación por parte de estudiantes a nivel de Maestría en el ámbito educativo. Por otra parte, es un proyecto de innovación que busca resaltar las

particularidades de un recurso tecnológico digital apoyar el proceso formativo e investigativo de dichos estudiantes. De acuerdo con la clasificación propia de la Corporación universitaria Iberoamericana el proyecto se presenta dentro de la categoría de: innovación educativa, de acuerdo con las fases allí establecidas se encuentra en la etapa de: Creación. Orientado a partir del objetivo general propuesto el cual es: Crear un software de apoyo para estudiantes a nivel posgradual en el diseño, planeación, estructuración, sistematización y ejecución de la ruta metodológica de proyectos de investigación científica. Inicialmente para beneficio de la población estudiantil a nivel posgradual de las universidades Corporación Universitaria Iberoamericana, y la Universidad Tres Culturas de México, de las facultades de Educación y academia de Pedagogía respectivamente.

Metodología

Para el proceso centrado en la investigación se desarrolla desde un enfoque cualitativo, dentro del paradigma sociocrítico de tipo investigación acción, donde el objetivo general centra su acción principal de transformación en el establecimiento de un mecanismo de apoyo en la asesoría, desarrollo y seguimiento formativo para los trabajos de investigación que elaboran los estudiantes de nivel posgradual que desarrollan su proceso de cualificación en modalidad virtual y que requieren el acompañamiento y orientación metodológica permanente y constante durante el desarrollo de su investigación. Para ello se establecen objetivos específicos que han brindado la rigurosidad científica para identificar los requerimientos técnicos, metodológicos, didácticos y orientadores, que han servido como insumo principal para el

diseño del software que se establece como el objetivo principal dentro de la línea de innovación de este proyecto. Dentro de estos objetivos está la indagación de la pertinencia de los recursos de software, el impacto esperado dentro de la población y su aceptabilidad en cuanto a características de accesibilidad, usabilidad, adaptabilidad y disponibilidad que permitan alcanzar el propósito esperado.

Procedimiento

Dentro de la ruta de investigación de este proyecto se diseñó, y aplicó un instrumento centrado en escala Likert que identificó la percepción sobre la aceptabilidad y pertinencia de apoyar el proceso formativo de investigación con un recurso tecnológico resaltando la importancia de la ubicuidad que requiere dicho acompañamiento. El instrumento se aplicó a docentes tutores de los cursos de investigación y de desarrollo de

proyecto de grado de las dos instituciones, se triangula la información con entrevista a expertos metodológicos en investigación, a desarrolladores de software y administradores de plataforma lo que permitió identificar la pertinencia y viabilidad técnica del diseño del software propuesto como objetivo de innovación.

Para el desarrollo de la creación del software se abordó metodológicamente los dos primeros estadios del ciclo CDIO, el cual se define en cuatro fases a saber: Concebir, Diseñar, Implementar, Operar.

Particularmente, se presenta las fases C y D:

Fase (C) Concepción: en esta fase se llevó a cabo una identificación de requerimientos y necesidades, al respecto se definieron requerimientos y necesidades de la siguiente manera:

Requerimientos: como el a) conjunto de requisitos de formación asociados con las intencionalidades curriculares de los programas de formación posgradual en el nivel de Maestría en el campo de la educación, para maestrantes vinculados en programas en modalidad virtual y/o a distancia tradicional y b) el conjunto de requerimientos de carácter tecnológico y comunicativos para ser posteriormente implementados en las dos organizaciones.

Necesidades: como el a) conjunto de expectativas e intereses de los usuarios potenciales de la aplicación, teniendo en cuenta sus perspectivas profesionales como futuros magister en el campo de

la educación, b) conjunto de características técnico-pedagógicas esperadas integrar al aplicativo acorde con los estilos de aprendizaje de los maestrantes en modalidad distancia y/o virtual.

Se aplicó un instrumento cuestionario en escala Likert, lo que permitió identificar la percepción del docente tutor de modalidad virtual sobre la articulación e integración de un software de apoyo para el seguimiento y acompañamiento de los estudiantes de Maestría en el desarrollo de su proyecto de investigación.

La síntesis de requerimientos y necesidades (Resultado 1), se presentan a continuación en la Tabla 1

Tabla 1

Requerimientos y necesidades

Requerimientos	Necesidades
1. Requerimientos curriculares: · Mecanismo de identificación: matriz de evaluación curricular cruzada programas de formación postgradual Universidad Iberoamericana, Facultad de educación Universidad Tres Culturas, Academia de Pedagogía · Resultado requerimientos curriculares: el análisis cruzado de los programas de formación de las dos instituciones permitió identificar los siguientes requerimientos curriculares comunes: ○ Formación centrada en investigación de carácter cualitativo, de carácter crítico social con fines de intervención y transformación de prácticas y realidades educativas en contextos que superan los límites tradicionales de la escuela y trasciende a lo cultural y comunitario. ○ Ciclo formativo -lectivo debe estar ajustado a tiempo que no supere 1,5 años ○ El diseño del aplicativo debe ser complementario en la formación de magister e investigadores en educación · Mecanismo de validación requerimientos curriculares: valoración por expertos en grupos focales en cada institución. 2. Requerimientos tecnológicos: · Mecanismo de identificación: a) matriz de evaluación plataformas LMS e infraestructura tecnológicas institucionales b) matriz de identificación competencias tecnológicas y disponibilidad de accesibilidad maestrantes. · Resultados requerimientos tecnológicos: ○ Asociados con plataformas LMS e infraestructura tecnológicas institucionales, el ejercicio de evaluación permitió descartar el	1. Necesidades asociadas con Expectativas e interés de los usuarios: · Mecanismo de identificación: grupos focales docentes y maestrantes Universidad Iberoamericana, Facultad de educación Universidad Tres Culturas, Academia de Pedagogía · Resultados: <i>Expectativas e interés docentes</i>: la aplicación debe ser un recurso edumático alineado con los procesos formativos formales de los programas de maestría y con los ejercicios investigativos que se desarrollan como requisito de grado. <i>Expectativas e interés maestrantes</i>: la aplicación debe ser un recurso edumático que apoye el aprendizaje autónomo asíncrono de los maestrantes alineado con los ejercicios investigativos que se desarrollan como requisito de grado. · Mecanismo de validación: valoración por expertos en grupos focales en cada institución. 2. Necesidades asociadas con Perspectivas profesionales: · Mecanismo de identificación: grupos focales con maestrantes Universidad Iberoamericana, Facultad de educación Universidad Tres Culturas, Academia de Pedagogía · Resultados: la aplicación a diseñar debe contribuir en una formación que supere lo instrumental de la investigación y posibilite el desarrollo de un tipo de pensamiento crítico en relación con el alcance y significado de investigar en educación con fines de intervención y transformación de intervención y transformación de prácticas y realidades educativas en contextos que superan los límites tradicionales de

diseño de un aplicativo vinculado con las plataformas LMS e infraestructuras tecnológicas particulares de las instituciones dados las diferencias existentes entre lo existente en cada institución y la incertidumbre asociada a dinámicas de cambio en las mismas acordes con políticas y decisiones de gestión propias, de allí se decidió que la aplicación a diseñar *debería ser en lo posible transparente a las plataformas en lo posible el desarrollo proyectado fuese tipo web para uso en cualquier dispositivo Android o iOS*

Mecanismo de validación: validación con expertos, personal técnico y de ingeniería a cargo de plataformas LMS e infraestructuras de las dos instituciones.

- Asociados con competencias tecnológicas y disponibilidad de accesibilidad maestrantes, el ejercicio de identificación y validación permitió identificar que los maestrantes en formación son en su mayoría migrantes digitales con acceso permanente a conexión web principalmente vía dispositivos móviles que cuentan con competencias básicas de acceso y uso de este tipo de dispositivos lo cual apalanco la decisión que *en lo posible el desarrollo proyectado fuese tipo web para uso en cualquier dispositivo Android o iOS*

Mecanismo de validación: captura y validación test a usuarios -grupo focal

3. Requerimientos comunicativos:

- Mecanismo de identificación: Análisis del discurso técnico-pedagógico y técnico – investigativo implícito en las

la escuela y trasciende a lo cultural y comunitario.

- Mecanismo de validación: valoración por expertos en grupos focales en cada institución.

3. Necesidades asociadas con

Características técnicas pedagógicas

- Mecanismo de identificación: grupos focales con maestrantes Universidad Iberoamericana, Facultad de educación Universidad Tres Culturas, Academia de Pedagogía
- Resultados: la aplicación a diseñar debe ser ajustada a criterios andragógicos con características propias de migrantes digitales
- Mecanismo de validación: valoración por expertos en grupos focales en cada institución.

4. Necesidades asociadas con Estilos de aprendizaje

- Mecanismo de identificación: grupos focales con maestrantes Universidad Iberoamericana, Facultad de educación Universidad Tres Culturas, Academia de Pedagogía
- Resultados: la aplicación a diseñar debe ser ajustada a criterios andragógicos personas profesionales con desarrollo de habilidades de aprendizaje autónomo
- Mecanismo de validación: valoración por expertos en grupos focales en cada institución.

- practicas docentes en las dos instituciones.
- Resultados requerimientos comunicativos: el ejercicio de análisis del discurso en las practicas docentes en los espacios formativos en investigación en las dos instituciones, permitió reconocer como comunes denominadores que el proceso comunicativo es secuencial, inductivo y que para garantizar la funcionalidad en las dos instituciones se debería evitar el uso de modismos y regionalismos.
- Mecanismo de validación: validación por expertos en cada institución.

Fuente: Resultados investigación

Fase (D) Diseño: en esta fase tomando como base los resultados de la fase (C) Concepción se procedió a discriminar en:

- D1. Diseño conceptual
- D2. Diseño prototipo no funcional
- D3. Diseño prototipado funcional
- D4. Desarrollo prototipado.

Fase (D) Diseño D1. Diseño conceptual

Como resultado de esta fase se pudo reconocer:

Que la investigación en educación se ubica

principalmente en el campo del interaccionismo simbólico y la hermenéutica, buscando principalmente explicar relaciones causales, utilizando procesos interpretativos de la realidad educativa con fines que superan lo descriptivo e implican la comprensión holística y global de tal realidad, utilizando diferentes técnicas y fuentes de información destacándose la observación directa e indirecta, las grupos focales, las

entrevistas, los análisis documentales y estados de arte, entre otros, utilizando métodos estadísticos y probabilísticos como herramientas de investigación no como método, *en conclusión que la investigación en educación "per se" posee características propias de los enfoque cualitativos.* (Resultado 2)

Que la investigación en educación más allá de comprender y describir las realidades educativas tiene como finalidad transformar la realidad educativa misma, mediante el empoderamiento de las comunidades y sujetos, la transformación e innovación de las practicas educativas, el desarrollo de capacidades critico sociales capaces de emancipar las comunidades en términos políticos y de conocimiento, *en conclusión que la investigación en educación "per se" posee*

características propios de investigación aplicada e investigación acción educativa (Resultado 3).

Que existe en la literatura diversidades semánticas en relación con los términos y conceptos aplicables, razón por la cual se determinó desde la fase de Concepción (C), la apropiación y/o complementación de glosario, que para el caso del proyecto se apropiaron Glosarios de la Unesco y Ministerio de educación Nacional de Colombia y se ha ido complementando con términos explícitos de utilidad para el proyecto (Resultado 4).

Fase (D) Diseño D2. Diseño prototipado no funcional

Esta fase implico la revisión de las rutas de procesos investigativo-formativos y con base en ello determinar:

Cuatro rutas críticas de investigación acordes al campo del interaccionismo simbólico y la hermenéutica desde la caracterización de las realidades a investigar en cuatro categorías: fenómeno educativo, problema educativo, Necesidad educativa, Practica educativa y/o experiencia educativa (Resultado 5).

Cuatro secuencias secuencian una por ruta crítica de investigación. (Las secuencias no se presentan en tanto la aplicación de software de encuentra en proceso de desarrollo previo al registro de este ante la Cámara colombiana de Software) (Resultado 6).

Una Matriz de prototipado: en la misma se plasmó: a) definición del propósito de la aplicación a diseñar, b) selección de herramientas y materiales para creación prototipos Alfa, Beta y Gama.

C) mapas de contenido, navegación de prototipos Alfa, Beta y Gama (la matriz de prototipado no se presenta en tanto la aplicación de software de encuentra en proceso de desarrollo previo al registro de este ante la Cámara colombiana de Software) (Resultado 7).

Un prototipo no funcional operativo Alfa el cual se denominó INNOVA, lo suficientemente claro para comunicar la propuesta, pero lo bastante flexible para realizar modificaciones fácilmente, el cual se presenta a continuación (Resultado 8).

Un ejercicio de Testeo y validación en el cual el prototipo no funcional operativo Alfa, se sometió a pruebas con una muestra de usuarios y se determinó una matriz de ajustes y mejoras (Resultado 9).

Un ejercicio de Iteración y refinamiento, en el cual, basándose en los resultados obtenidos durante el testeo, se realizaron siete (7) iteraciones en el prototipo para corregir errores y agregar funcionalidades y ajustes según la retroalimentación recibida y se generó la matriz de requerimientos para el desarrollo del prototipo funcional beta (Resultado 10).

Fase (D) Diseño D3. Diseño prototipado funcional

Esta fase implicó la integración de requerimientos del ejercicio de iteración y refinamiento y una toma de decisiones de carácter técnico para la contratación del diseño Beta (Resultado 11), las cuales se resumen en un conjunto de criterios asociados con:

Diseño modular escalable ajustado a la matriz de diseño entregada, con posibilidad de integración futura de herramientas IA y ML.

Respeto identidad gráfica institucional.

Entrega de documentación técnica para registro del aplicativo (código Fuente), acorde con los requisitos para registro ante la Cámara colombiana de software.

Criterios técnicos y telemáticos para funcionamiento eficiente en sistemas operativos iOS, Android y entornos web

Criterios técnicos de almacenamiento de datos en línea del proceso metodológico de formulación de proyectos de investigación, de acuerdo con la selección del usuario

Criterios técnicos para generación de reportes: usuario y administrador

Criterios técnicos para la selección y contratación de empresa desarrolladora

Fase (D) Diseño D4. Diseño desarrollo del prototipado

Esta fase implicó la selección y contratación de empresa desarrolladora y definición de los criterios de interventoría y se encuentra en plena ejecución

Resultados y/o Discusión

Como se presentó en el acápite de metodología se han obtenido en las fases C y D del ciclo CDIO, once (11) resultados tangibles, pudiéndose operacionalizar el ciclo conceptual de referencia en la concepción y diseño de un prototipo no funcional de la aplicación de software una manera técnica, pragmática y ágil demostrando la versatilidad y aplicabilidad del ciclo.

El instrumento aplicado en la fase C permitió mediante 30 ítems captar la pertinencia de apoyar con un recurso tecnológico como lo es el software el proceso de acompañamiento

formativo para estudiantes de Maestría bajo los siguientes lineamientos que permitían identificar de manera cuantitativa el grado de aceptabilidad para cada una de las afirmaciones propuestas, donde el sujeto da una valoración en una escala de 1 a 5. Donde 1 es una percepción de total desacuerdo y 5 totalmente de acuerdo.

Los 2 primeros ítems identificaron la relevancia que tiene el proceso investigativo dentro del proceso formativo de los Maestros, Los ítems 3,7,8,9 y 10 permitieron identificar la pertinencia e importancia del acompañamiento por parte de un asesor durante el proceso de desarrollo de una investigación. Los ítems 4, 5, 6 y 11 permitieron conocer la finalidad que tiene el desarrollo de la investigación y la rigurosidad exigida en la cualificación como Magister en

educación. Los ítems 12 al 14 permitieron identificar la aceptabilidad de utilizar un recurso tecnológico de apoyo para el proceso formativo de los investigadores. Por último, los

ítems del 15 al 30 permitieron identificar los requerimientos técnicos con los que debería cumplir el software para el logro del objetivo esperado.

Tabla 2

Resultados tabulación

Ítem	Afirmación	Media	Desviación
1	El desarrollo de un proyecto de investigación es un proceso imprescindible para la cualificación de un profesional de la educación en formación.	4,54	0,79
2	Un profesional de la educación en proceso de formación en mediación virtual requiere desarrollar competencias en fundamentación metodológica investigativa	4,57	0,79
3	Para el proceso de cualificación en investigación, el profesional de la educación en proceso de formación requiere acompañamiento personalizado por parte de un asesor temático y metodológico	4,33	0,88
4	Para el proceso de cualificación en investigación del profesional de la educación en proceso de formación, la investigación se debe centrar en la explicación de fenómenos que suceden en su contexto	4,46	0,74
5	Para el proceso de cualificación en investigación del profesional de la educación en proceso de formación, la investigación se debe centrar en la	4,30	0,97

búsqueda de alternativas solución, a problemáticas que se presentan en su contexto

6	El profesional de la educación en proceso de formación, para el desarrollo de su proyecto de investigación requiere tener una ruta metodológica que le permita identificar la realidad que será objeto de investigación, seleccionar el enfoque, paradigma, tipo y diseño desde el cual la abordara su proyecto	4,63	0,77
7	Para el desarrollo de un proyecto de investigación por parte de un investigador en formación, requiere el acompañamiento permanente de un asesor temático	4,05	0,83
8	Para el desarrollo de un proyecto de investigación por parte de un investigador en formación, requiere el acompañamiento permanente de un asesor metodológico	4,01	0,97
9	Un estudiante virtual, para el desarrollo de su proyecto de investigación requiere acompañamiento presencial por parte de su asesor	3,28	1,38
10	Un estudiante virtual, para el desarrollo de su proyecto de investigación requiere acompañamiento en mediación virtual por parte de su asesor	3,87	1,07
11	El profesional de la educación en proceso de formación, para el desarrollo de su proyecto de investigación requiere tener una ruta metodológica que le oriente su proceso	4,52	0,76
12	El profesional de la educación en proceso de formación, para el desarrollo de su proyecto de investigación puede apoyarse en un software que además de mostrar las diferentes rutas metodológicas, le realimenta permanentemente sobre el proceso investigativo que va desarrollando	4,20	0,96

13	El acompañamiento y direccionamiento metodológico investigativo para el desarrollo de un proyecto de investigación por parte de un profesional de la educación en proceso de formación, se puede desarrollar mediante un software que automatice el proceso	3,52	1,24
14	Con una aplicación de software de acompañamiento y direccionamiento metodológico investigativo, el profesional de la educación en proceso de formación alcanza las competencias necesarias para el desarrollo de proyectos de investigación con los estándares de calidad exigidos por la comunidad científica	3,68	1,20
15	Una aplicación de software para el acompañamiento y dirección en el desarrollo de proyectos de investigación debe manejar un lenguaje técnico, que permita al investigador en formación apropiar conceptos y enriquecer discursos en torno a la ciencia y la tecnología	3,82	1,21
16	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección en el desarrollo de proyectos de investigación social y educativa debe manejar un lenguaje universal, que permita a investigadores en formación de las diferentes áreas del conocimiento tener claridad en conceptos en torno a la ciencia y la tecnología	4,13	1,01
17	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección en el desarrollo de proyectos de investigación social y educativa optimiza el ejercicio de interacción entre el docente y el estudiante de tal forma que la realimentación que se realice mediante comunicación sincrónica o asincrónica sea más productiva	3,95	0,98
18	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección en el desarrollo de proyectos de investigación, debería centrar su aplicabilidad en la realimentación automática y personalizada, a partir del modelado previo por parte de un experto metodológico.	3,76	1,13

19	Un aplicativo de software de acompañamiento y direccionamiento metodológico investigativo requiere integrar información automáticamente que provenga de otras aplicaciones.	3,95	0,98
20	Un aplicativo software de acompañamiento y direccionamiento metodológico investigativo requiere integrar información digitada directamente por el estudiante	3,80	1,03
21	Un aplicativo de software de acompañamiento y direccionamiento metodológico investigativo requiere necesariamente estar articulado con una LMS (Plataforma Académica) para su funcionalidad y uso	3,83	1,18
22	Un aplicativo de software para el acompañamiento y direccionamiento metodológico debe articular su funcionamiento con la LMS (plataforma) para entregar información de realimentación al estudiante	3,87	1,12
23	Un aplicativo de software para el acompañamiento y direccionamiento metodológico debe entregar información de realimentación al estudiante mediante diversos mecanismos de salida (impresión física, dispositivos de almacenamiento o transferencia de datos)	4,05	0,92
24	Un aplicativo de software para el acompañamiento y direccionamiento metodológico de investigación debe ser usado por sujetos con conocimientos investigativos previos	3,67	1,07
25	Un aplicativo de software de acompañamiento y direccionamiento metodológico de investigación debe ser adaptado para las necesidades y requerimientos de interacción de los diferentes usuarios	4,17	0,99
26	Un aplicativo de software de acompañamiento y direccionamiento metodológico de investigación	3,89	1,08

debe permitir roles diferentes dentro del proceso

27	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección metodológica de proyectos de investigación exige de un entrenamiento previo por parte del usuario final independiente del rol que cumpla en el proceso	3,96	1,12
28	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección metodológica de proyectos de investigación exige que el metodólogo actualice permanentemente la información que se entrega dentro del proceso formativo al estudiante	3,99	1,03
29	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección metodológica de proyectos de investigación exige realimentación permanente del usuario final independiente de su rol para estar actualizado	4,05	1,02
30	Un aplicativo de software para el acompañamiento y dirección metodológica de proyectos de investigación debe entregar documentación adicional (Instrumentos diligenciados, instrumentos analizados, conclusiones) al estudiante para facilitar su proceso	3,78	1,15

Fuente: Resultados de la investigación

Dentro de los hallazgos más relevantes se identificó que para el desarrollo del proyecto de investigación no se hace prescindible un acompañamiento por parte del asesor tal como lo muestran los ítems 9 y 10 sin

embargo el investigador en formación requiere unas orientaciones precisas sobre la ruta metodológica que ha de seguir que le permita con rigurosidad científica alcanzar el objetivo propuesto dentro de la

investigación. Por su parte los resultados obtenidos en los ítems 13, 14, 17 y 18 resaltan que adicional al recurso tecnológico se hace necesario el acompañamiento del asesor que genere sinergia que permita al estudiante despejar dudas y fortalecer sus competencias investigativas a partir de la orientación del asesor y del apoyo del software. Así mismo, los ítems del 19 al 22 muestran que el articular el software con otros recursos tecnológicos no es relevante como lo es la entrega de la información requerida y realimentación confiable, y oportuna que se adapte al momento del proceso formativo en el que se encuentra el estudiante. Por último, los ítems 24, 26, 27 y 28 resaltan que no hay una relevancia sobre la asignación de roles y la generación de competencias adicionales diferentes a las investigativas para el aprovechamiento del recurso

tecnológico lo que exige versatilidad, adaptabilidad y características de usabilidad como requerimientos para el diseño del software.

Conclusiones

Los resultados obtenidos en las fases C y D del ciclo CDIO, demuestran la funcionalidad y operacionalización del ciclo de referencia como metodología de diseño ágil de aplicaciones y hacen evidente la capacidad de las dos organizaciones para crear recursos edumáticos escalables y modulares ajustados a las necesidades propias pero transferibles a contextos de formación en educación similares.

Se considera indispensable continuar el proceso con las fases I y O del ciclo de referencia hasta obtener una aplicación registrable en la Cámara colombiana de software como paso preliminar para su registro y patente.

Referencias bibliográficas



Delgado, H. L. A., Fernández, C. T., Garnica, L. Y. Z., & Acosta, M. L. R. (2021). Propuesta de evaluación de un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA) desde el modelo "ADDIE". In *La evaluación de las enseñanzas en los contextos digitales: nuevas perspectivas y enfoques evaluativos* (pp. 58-68). Dykinson.

Garnica, L. Y. Z., Acosta, M. L. R., Delgado, H. L. A., & Fernández, C. T. (2022). Transformación educativa: cualificación docente desde las tecnologías emergentes. In *Escenarios y recursos para la enseñanza con tecnología: desafíos y retos* (pp. 237-249). Octaedro.

Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos, Baptista Lucio, María del Pilar (2014). Metodología de la investigación (6º ed.). México: McGraw Hill Interamericana Editores S.A. de C.V. .

Osses Bustingorry, S., Sánchez Tapia, I., & Ibáñez Mansilla, F. M. (2006). INVESTIGACIÓN CUALITATIVA EN EDUCACIÓN: HACIA LA GENERACIÓN DE TEORÍA A TRAVÉS DEL PROCESO ANALÍTICO. Estudios Pedagógicos, XXXII (1),119-133. [fecha de Consulta 19 de Julio de 2024]. ISSN: 0716-050X. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514132007>

P. Letelier, (2006) "Metodologías ágiles para el desarrollo de software: eXtreme Programming (XP)," Técnica administrativa, vol. 5, pp. 26, June2006[Online]. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1983605>

Piña Osorio, J. M., (2013). Investigación educativa ¿para qué? Perfiles Educativos, XXXV (139),3-6. [fecha de Consulta 19 de Julio de 2024]. ISSN: 0185-2698. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13225611010>



IV CONGRESO INTERNACIONAL DE INVESTIGACIÓN EN LA FORMACIÓN POSGRADUAL BALANCE Y PROYECCIONES

Bogotá 23 y 24 de Agosto





Asociación Colombiana de
Facultades de Educación

REINPED



Recuerde seguirnos en X, Facebook, Instagram y LinkedIn como
@ascofadeco y ascofade.co



Asociación Colombiana de Facultades de Educación

Dirección Asistencia Administrativa:

Calle 90 No.12-45 oficina 204

Asistencia Administrativa.

+571 3835366

asistente@ascofade.co

Lunes a Viernes de 8.00 am a 5.00 pm

Código Postal: 111321

Política de protección de datos

Red Internacional de Posgrados en Educación (Reinped)

reinped@ascofade.co