



Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos.

Una aproximación desde el
pensamiento moriniano

Coordinadores

Myriam Ortiz-Padilla
Claudina García-Cassaleth
Jacob Vargas-Arteaga
Mayury Burgos-Duarte
Laura Gómez-Garcés
Jaquelinne Colmenares-López
Diana Montiel-Tavera



Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano

ISBN 978-958-52579-5-5

© 2022 Ediciones INFOTEP HVG

Ciénaga, Magdalena



Las ideas expuestas en los capítulos son responsabilidad de los autores.

Este libro cuenta con una licencia Creative Commons.

Se autoriza la citación, uso y reproducción parcial o total de los contenidos citando fuentes.



© Derechos Reservados INFOTEP HVG

Autores

Myriam Ortiz-Padilla, Claudia García-Cassaleth, Jacob Vargas-Arteaga, Mayury Burgos-Duarte, Laura Gómez-Garcés, Jaquelinne Colmenares-López y Diana Montiel-Tavera.

Coordinador Editorial

Viloria Escobar, Javier

Portada

Sepúlveda, Carlos

Edición y diagramación

Egea Lavalle, María Fernanda

ISBN 978-958-52579-5-5

Año: 2022

Todos los contenidos de este texto (Incluyendo, pero no limitado a, texto, logotipos, contenido, fotografías, audio, botones, nombres comerciales y vídeo) están sujetos a derechos de propiedad por las leyes de Derechos de Autor y demás Leyes relativas Internacionales y de terceros titulares de los mismos que han autorizado debidamente su inclusión.

En ningún caso se entenderá que se concede licencia alguna o se efectúa renuncia, transmisión, cesión total o parcial de dichos derechos ni se confiere ningún derecho, y en especial, de alteración, explotación, reproducción, distribución o comunicación pública sobre dichos contenidos sin la previa autorización expresa de los autores o de los titulares correspondientes.

PRÓLOGO

Estimados lectores

El libro que tienen en sus manos es una expresión viva de la experiencia comprensiva y liberadora del pensar-sintiendo y el sentir-pensando: aquello que mueve la existencia vital de sus autores en medio de esta Tierra Patria que entreteje el caos infinito de posibilidades con la capacidad de creación y de autopoiesis que tienen la vida y nuestra humanidad. Sus páginas reflejan la obra del humanista planetario Edgar Morin, toda vez que entrecruzan tejidos dialógicos, creativos, emergentes y siempre posibles para conocer la realidad de modos diversos, siempre caóticos, al borde de lo posible y con variedad de matices, en apertura a las formas y figuras hologramáticas, interdisciplinarias y multirreferenciales de la educación.

En los inicios de este siglo, el llamamiento contextual de los cambios epocales en las dimensiones cultural, económica y política, las sociedades del conocimiento y de la información, el neoliberalismo y la redemocratización de las sociedades en el marco de las tensiones geopolíticas entre los ámbitos local - global y Norte - Sur, y la apertura de las ciencias sociales, humanas y de la educación, llevaron a nuestra Institución a dejarse contagiar por la sed de explorar los abismos insondables del conocimiento del mundo y de sus elementos, del hombre y sus costumbres, mediante un pensamiento liberador que la lanzó a saltar muros, despejar las cegueras y hacer una ruptura radical con las formas convencionales del conocer: el pensamiento complejo de Edgar Morin.

Así, desde una apuesta por el desarrollo del potencial creador de nuestra comunidad universitaria seguimos de cerca la obra moriniana, abor-

dada como políticas del hombre, de civilización, del encuentro y de la fraternidad. De hecho, transitamos por los siete saberes necesarios para la educación del futuro, el método y sus llamamientos ultraoceánicos al pensar por cuenta propia; al hacer del método un camino para volver sobre el sí mismo; un recurso para hablar de sí, para reinventar el concepto de comunidad, del nosotros, y favorecer la reconciliación, la convivencia y el amor.

Desde la perspectiva de la educación, estos últimos aproximan el aula-mundo a los desafíos del espíritu-cerebro-naturaleza en el contexto de la complejidad de la educación, en aras de elucidar las condiciones humanas de cada ser y de todos como humanidad, y continuar la creación de mundos con sentido, en donde los conocimientos aporten a la cotidianidad y los valores—en tanto acontecimientos de las sociedades—cobren vida en cada acción personal y social.

En consonancia con lo anterior, el presente libro ilumina la vida y vocación educadora con el desarrollo escritural de cada uno de sus capítulos, colmados de sabiduría. La obra desentraña escenarios y contextos teóricos, conceptuales, metodológicos y prácticos que se hacen vida en la perspectiva de nuestra historia, que se cuenta desde dentro y acentúa el ímpetu de la rigurosidad académica en el tránsito de la cualificación permanente de nuestro quehacer educativo, en procura de pensar la educación para la convivencia, la reconciliación nacional, la equidad, la inclusión y la paz.

El hecho de que la experiencia del pensar educativo desde el método moriniano nos permita hacer frente a la complejidad que nos abruma y asombra, posibilita el reencuentro con nosotros mismos y los otros, la cercanía de puntos de vista alternativos, la escucha constructiva, el diálogo y la creación constante, a fin de continuar con el bello ejercicio de la reforma del pensar sintiente, y nos invita a leer para dejar que la vida y legado de Edgar Morin, le aporte a nuestra trans-formación en los seres humanos que el mundo necesita para hacer del bien común, esto es, de nuestro compromiso con el cuidado de la tierra y destino común de la humanidad, una apuesta

ético-política, capaz de reencantar la vida y hacer de este un mundo posible para todos en clave de esperanza.

Hna. Elizabeth Caicedo C.
Rectora
Universidad Católica de Manizales

PRESENTACIÓN

Es un honor presentar esta producción, como parte del proceso formativo de nuestros estudiantes como futuros doctores en Ciencias de la Educación. Surge en el marco de la VIII edición del Simposio Internacional de Educación, formación docente y práctica pedagógica en Contextos de incertidumbres (2021), en un momento en que enfrentamos como humanidad grandes incertidumbres generados por la pandemia COVID-19, movidos por la reflexión que este año nos convoca en torno a la vida y obra del maestro Edgar Morin, el Humanista planetario, conmemorando sus 100 años de existencia.

La obra de Edgar Morín conocida ampliamente como Pensamiento Complejo, constituye una de las aventuras más fértiles del pensamiento, que no es sostenible exclusivamente como operación interna cognitiva de la razón, sin entender la enorme repercusión mundial de una tendencia intelectual, que permanentemente es animada por una posición y una convicción que le son propias. Conocer el conocimiento, sus problemas y desafíos, proponer vías que guíen la razón de la aventura humana, buscar la humanidad, prosiguiendo con la reflexión que interroga permanentemente lo humano. Todas estas son señales para comprender el tipo de pensador que congrega a este autor, los entornos de la onda de su pensamiento, sus aportes teóricos, y los modos como se configuran sus agendas.

Morín, contrario a todo espíritu reductor, es un proceso de búsqueda inacabada, una obra de reconstrucción del pensamiento que hace recorrido al interior de los saberes, a través y más allá de ellos, en los intersticios de las diferentes disciplinas y la vida cotidiana, trabajando en dialogo con aportes de otros, haciendo siempre nuevas preguntas y redefiniéndolas mediante el nuclear de religajes. Su campo de observación, es un laboratorio extenso: El planeta Tierra en su totalidad su devenir interdependiente entre pasado, presente y futuro.

Edgar Morín, es un pensador que en el contexto de la crisis sanitaria en curso ha hecho revitalizar una conciencia crítica frente a la necesidad de cambiar de vía para convertirnos en humanidad. El diagnóstico que hace de la crisis le permite extraer las lecciones de la pandemia, reveladora de las contradicciones e incertidumbres que enfrentamos los humanos en esta era planetaria de necesidades interdependientes.

En el sentido visionado por Morín una epidemia que emerge aportando un concierto de incertidumbres sobre sus orígenes, evolución, mutaciones, implicaciones y desenlace, tendrá una diversidad de tratamientos que no son solo de tipo sanitario-medico-farmacéutico sino también mental, social, familiar, comunitario, pedagógico, cultural, político, económico, técnico, ambiental, ecológico y moral en todos los casos. De acuerdo al foco en el que nos instalemos se ha intentado decidir las prioridades, lo cual reduce a uno u otro aspecto, cuando lo que se evidencia es la creciente complejidad de todas estas dimensiones y sus soluciones debería darse en el contexto de las distintas vías que confluyan a una gran vía por preservar la vida en el planeta, vía integradora para que conlleve a la búsqueda de alternativas, integrando-nos en la humanización.

Me permito presentar esta obra que ofrece pistas, caminos y oportunidades para desde la educación movilizar esfuerzos a las transformaciones que requiere nuestra sociedad y que fueron discutidas y reflexionadas durante este homenaje. Propende por la construcción de conocimiento, que favorece la reinención de la educación desde una perspectiva emergente, trascendente y glocal, tan necesarias en un momento de incertidumbres y oportunidades que vive la humanidad. Desde esta mirada, se pretende generar una reflexión acerca de la formación humana a partir de los procesos de investigación como fuente desde la cual emana el saber pedagógico, cuyo fin es trascender y transformar alrededor de cuatro ejes temáticos:

- Incertidumbres y tensiones en contextos educativos
- Visibilizando los actores educativos en contextos diversos
- Perspectivas para la transformación educativa en contextos emergentes
- Saberes y prácticas desde una mirada humanizante

Las páginas aquí escritas reconocen el pensamiento, las reflexiones y los aportes de la obra de Morin, canalizadas en abordajes concretos dentro de los ejes temáticos, en la procura por un mundo mejor y un futuro deseable que reclama como necesidad, un pensamiento complejo, para abordar las problemáticas educativas, sociales, políticas y éticas en perspectivas regeneradoras.

Nuestros sinceros agradecimientos a los autores y autoras de este libro, que generosamente aportan a la posibilidad de convertirse en un espacio que incite transformaciones y oportunidades para la educación en nuestro país y el mundo. Gracias a nuestros directivos por su apoyo constante, a los directivos de la Universidad Católica de Manizales, por su adherencia y apuesta, al Dr. Ruben Fontalvo Peralta por su incondicional acompañamiento a nuestros estudiantes en cada escenario formativo.

A l@s estudiantes del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cohorte 8-2021, artífices claves de estas reflexiones.

“Los dioses nos dan muchas sorpresas, Lo esperado no se cumple y para lo inesperado Un Dios abre la puerta”. (Eurípides)

CONTENIDO

Prólogo	5
Presentación	8

Parte I. Incertidumbres y tensiones en contextos educativos

Capítulo 1. Edgar Morin por un humanismo regenerado	16
<i>Rubén Fontalvo Peralta, Myriam Ortíz-Padilla</i>	

Capítulo 2. La gestión curricular como práctica pedagógica emergente. Una comprensión desde la cartografía conceptual	28
<i>Claudina García-Cassaleth, Martha Martínez Banfi</i>	

Capítulo 3. Bioética y matemáticas un acercamiento al humanismo	50
<i>Mayury Burgos-Duarte, Rubén Fontalvo Peralta</i>	

Capítulo 4. Aporte del Pensamiento Moriano a la Salvaguarda de la Identidad y la Memoria Cultural desde los Procesos Educativos ...	62
<i>Cledys José Romero Ortega</i>	

Capítulo 5. Prácticas pedagógicas e inclusión favorecedoras en la enseñanza de la Educación Física. Una revisión teórica	71
<i>Laura Natalia Gómez-Garcés, Edna Elizabeth Aldana Rivera</i>	

Parte II. Visibilizando los actores educativos en contextos diversos

Capítulo 6. La pedagogía conceptual: Una alternativa para la resignificación de la educación rural infantil	83
<i>Francisco Javier Ramírez León, María Nohemí González Martínez</i>	

Capítulo 7. La gerencia educativa: problematización e implicaciones desde la planeación escolar etnoeducativa	95
<i>Ricardo Elías Hoyos Pernet, Florentino Antonio Rico Calvano</i>	
Capítulo 8. Prácticas pedagógicas en la educación rural: hacia la construcción de la escuela con pertinencia contextual	111
<i>Diana María Montiel-Tavera, Maribel Sofía Morales Camacho</i>	
Capítulo 9. Una mirada a la convivencia escolar: Una revisión sistemática de literatura basada en PRISMA	125
Omar Humberto García Areiza, Mariana Elena Peñaloza Tarazona	
Capítulo 10. Realidad didáctica de la educación física infantil en el contexto rural	141
Pedro Castillo Hernández, Erika Palacio Duran, José Vera Rivera	
Capítulo 11. Percepción de los beneficiarios del programa visita a los Hogares de un buen comienzo en México	154
Karla Martínez Sánchez, Amelia Castillo Morán, Julio Medina López	
Parte III. Perspectivas para la transformación educativa en contextos emergentes	
Capítulo 12. Prácticas de enseñanza para contextos emergentes	171
<i>Adriana Cristina Pérez Aguilar, Yolanda Rosa Morales Castro</i>	
Capítulo 13. Literacidad crítica en los estudiantes. Un reto en tiempos de pandemia	184
<i>Jaquelinne Colmenares-López, Juan Diego Hernández-Albarracín</i>	
Capítulo 14. Escenarios posibles para la enseñanza del patrimonio cultural con tecnologías digitales	196
<i>Jacob Vargas-Arteaga, Marbel Gravini Donado, Lorenzo Zanella Riva</i>	

Capítulo 15. Enfoque curricular del área de inglés en el marco de la educación para el turismo en la escuela secundaria 216
Alex Gabriel Barboza Díaz, Lilia Campo Ternera

Capítulo 16. Las competencias socioemocionales, saberes para la vida escolar 229
Becky Román Pérez, Marly Johana Bahamón Muñetón

Capítulo 17. ¿Profecía autocumplida? Graduados de educación media de sectores vulnerables que lograron profesionalizarse 239
Jairo Andrés Meneses Quintero, Jorge Alberto Forero Santos, Alejandro David García Valencia, Myriam Ortíz-Padilla

Capítulo 18. La pedagogía restaurativa: una propuesta emergente en escenarios de reconstrucción social 255
Claudia del Carmen Llinás Torres, David de Jesús Aníbal Guerra

Parte IV. Saberes y prácticas desde una mirada humanizante

Capítulo 19. Edgar Morin, humanista de la tierra patria 271
Mayury Burgos-Duarte, Rubén Fontalvo Peralta

Capítulo 20. Reflexiones sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica 284
Julio Antonio Jiménez Márquez, Omar Roza Pérez, Henry Gallardo Pérez

Capítulo 21. Interpretación de gráficas cinemáticas como estrategia transdisciplinar en la enseñanza de la física 299
Elkin Alirio Llanos Valencia, Juan Miguel González Velasco

Capítulo 22. Uso de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora 313

Carlos Andrés Llorente Castro, Johana Escudero Cabarcas

Capítulo 23. Relación entre la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de las Ciencias Naturales ... 330

Diana Paola Martínez Salcedo, Juan Miguel González Velasco

Capítulo 24. Hacia una construcción de unas prácticas pedagógicas desde el pensamiento del sur 344

Julio Rafael Mastrascusa Ortega, Tomás Francisco Caballero Truyol

Capítulo 25. Prácticas pedagógicas en la educación superior relacionadas al paradigma de la complejidad 356

Julio Cesar Padilla Molina, Juan Diego Hernández-Albarracín

PARTE I

Incertidumbres y tensiones en contextos educativos



Edgar Morin por un humanismo regenerado

Rubén Fontalvo Peralta

Email: rfontalvo11@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-7258-2447

Myriam Ortíz-Padilla

mortiz@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0001-8964-9428

*Nuestra supremacía como entendedores principales del cosmos
está llegando rápidamente a su fin.*

James Lovelock

*Todavía hoy nuestro cerebro posee, sin duda
capacidades que no somos capaces de utilizar.*

Edgar Morin

Cómo citar: Fontalvo, R., y Ortíz-Padilla, M. (2022). Edgar Morin por un humanismo regenerado. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 16-27). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Introducción

Edgar Morín, pensador contemporáneo tan profuso, profundo y provocador es una apuesta de radicalidad y bondad, de hacer tejidos con los amigos y los diferentes de pensamiento, sintiendo la necesidad de reintroducir la cuestión antropológica en el pensamiento político, con una convicción principal de comprender la multidimensionalidad de la complejidad humana, sus con-

tradiciones e incertidumbres, así como las creatividades. Buscar vías, con la lucidez de un pensamiento dedicado a lo que brinda pasión y compasión, como un mandamiento para mantener siempre vigente la razón en la pasión y siempre presente la pasión en la razón, es la base para el humanismo regenerado que siempre debe ser sensibilizador a todo lo que genere afectación a los humanos.

Su inmensa obra conocida ampliamente como Pensamiento Complejo constituye una de las aventuras más fértiles del pensamiento, que no es sostenible exclusivamente como operación interna cognitiva de la razón, sin entender la enorme repercusión mundial de una tendencia intelectual, que permanentemente es animada por una posición y una convicción que le son propias. Conocer el conocimiento, sus problemas, desafíos y proponer vías que guíen la razón que guía la aventura humana, buscar la humanidad, prosiguiendo con la reflexión que interroga permanentemente lo humano, son señales para comprender el tipo de pensador que congrega nuestro autor, los entornos de la onda de su pensamiento, sus aportes teóricos, y los modos como se configuran sus agendas.

Morín, contrario a todo espíritu reductor, es un proceso de búsqueda inacabada, a sus cien años de vicisitudes sigue ofreciendo lucidez, en una obra de reconstrucción del pensamiento que hace recorrido al interior de los saberes, a través y más allá de ellos, en los intersticios de las diferentes disciplinas y la vida cotidiana, trabajando en diálogo con aportes de otros, haciendo siempre nuevas preguntas y redefiniéndolas mediante el buclear de religajes para reconocer la complejidad humana.

Su campo de observación, es un laboratorio extenso: la Tierra-patria, sistema terrestre en su totalidad, así como su devenir entre pasado, presente y futuro. Su reflexión es un vivir los tiempos de manera intensa, pensando y creando una enorme producción teórica, que en algunas de sus obras lo teórico se implica con sus reflexiones sobre su vida, intercalando obras autobiográficas, con otras específicamente teóricas. *Autocritica* (1959), *Lo*

vivo del sujeto (1969), Mis demonios (1994) Vidal y los Suyos (1989) Amor poesía y sabiduría (1997) Mi camino (1994), Cambiemos de Vía (2020), son libros en los que su creación teórica se confunden con reflexiones personales sobre su vida.

Esta especie de “pulsión cognitiva” en interdependencia con la “ansiedad vital” de mostrarse, de no presentar un discurso teórico aséptico, es en sí una apuesta teórica de inseparabilidad entre sujeto observador, conocedor de sus teorías y las complejidades observadas que, en la producción de conocimientos, el sujeto no desaparezca detrás de su obra, atento a sus propias carencias, angustias y metamorfosis que, de manera crítica, auto-crítica y mayeucritica lo lanzan a tejer, entretejer y volver a tejer su propio pensamiento.

Es una labor que se amplía al mismo tiempo que se transforma para proponerse ir más allá de los límites, haciendo emerger nuevas vías, vincular lo diverso, tratar las insatisfacciones, riesgos, ambigüedades, desafíos, vacíos, en un acto de relación y de relacionarse, incluso consigo mismo orientando el acento sobre los procesos renovados entre ciencia, experiencia y comprensión de los contextos, invitando a asociar episteme y pragmática, el hacer y el comprender la condición humana.

El espíritu innovador de Edgar Morín, no se deja encerrar en la especialización de las disciplinas, se reclama indisciplinar de un pensamiento que no se agota en las fronteras, por ello se define como un transgresor del conocimiento, para que ninguna disciplina pueda aspirar a detenerlo, con la convicción de que *toda idea lo convoca a la idea contraria*, es atreverse a asumir la contradicción de un pensamiento que se nutre de su propia destrucción y regeneración. El mandamiento Pascaliano *lo contrario de una verdad profunda es otra verdad profunda*, activa su espíritu dialógico para atender de manera creativa las oposiciones, y luchar en dos frentes, *esperando lo inesperado*, como principio de esperanza lucida del surgimiento de lo improbable. Insiste con Eurípides “*los dioses nos dan muchas sorpresas, lo*

esperado no se cumple y para lo inesperado, un dios abre la puerta”.

Reconocer en la relación de interdependencias e incertidumbres, la incitación permanente a conectar las verdades dispersas y las verdades antagónicas, es tarea del pensamiento complejo ”no de sustituir lo cierto por lo incierto, lo separable por lo inseparable, la lógica deductivo-identitaria por la transgresión de sus principios, sino de efectuar una dialógica cognitiva entre lo cierto y lo incierto, lo separable y lo inseparable” (Morin, 1994), en cuya comprensión levanta su pensamiento para dar cuenta de todo tipo de reduccionismo siempre en la búsqueda de un Método como estrategia, que haga emerger la emergencia, que desvele la sorpresa, que pueda articular, re-ligar las causas internas y las causas externas, lo que está separado y volver a unir lo que esta desunido para dar cuenta de las incertidumbres, fragilidades, delirios de la aventura humana.

Odisea humana planetaria como promesa de nuevas aventuras

Hoy estamos en una odisea planetaria, la humanidad está errante, agónica, amenazada y perdida de sí misma, en la que con la idea de desarrollo, progreso y seguridad *el homo sapiens sapiens se hace homo demens imperius* y ataca de manera destructora con su propia creación. Así como Ulises, el planeta entero y sus miembros, estamos amenazados, angustiados, errando, agitados y sin rumbo fijo, con la desesperanza que se hace esperanzadora, cuyo fin concreto es salvar la humanidad realizándose en cada uno de los Odiseo la humana condición de la que nos sentimos extraños y errantes. (Morin, et al. 2002. p. 58).

La planetización es una idea fundamental para comprender la aventura humana incierta, que obliga comprender a través de una verdadera contextualización de nuestra compleja situación en el mundo, como una aventura desconocida en busca de su destino común. Hoy debemos reconocernos como sujetos de esta planetización y no objetos. Comprender esta aventura y la dinámica de su destino constituye el desafío principal de la aventura humana. Las instituciones capaces de comprender este desafío deben ser

reconstruidas. Dar a nuestra razón, razones para progresar, comprender que donde interactuamos los humanos siempre tendremos la sensación de incertidumbre, de vivir en crisis y de tener emergencias y posibilidades.

La aventura humana que sigue su camino sin detenerse, se forja en lo impetuoso de la unidad, diáspora y enraizamiento múltiple, extendida a todo el planeta. Estamos ante una nueva era geológica en la cual la presencia e influencia humana se ha extendido por la fauna y flora, el subsuelo, los océanos y la atmósfera y hoy busca tomar posesión de otros planetas. Ya no se trata de dominar la Tierra, sino cuidarla, vivirla, cultivarla asumiendo la ciudadanía terrestre como la comunidad de destino (Morin, 1993).

La diáspora humana ha sido de dispersión y fragmentación de la originaria humanidad africana, en medio de conquistas, colonizaciones, guerras, esclavitud, sometimiento, desprecios, violencias, muertes, todas en el contexto de un planeta cambiante, marca los pasos de una agonía planetaria como destino común y amenaza de extinción o cambio de vía; también abre la necesidad de aprender a dirigir la humanidad hacia otros porvenires que sean menos agresivos. Así estamos los humanos en un planeta con un régimen climático amenazante en un universo en expansión, errantes con nuestros problemas y desafíos.

Las amenazas a la vida, están planteadas nuevamente quizás con un carácter agresivo y las soluciones a la crisis tendrán que ser de manera planetaria. Han reaparecido de manera asociada: el pulpo aterrador del totalitarismo, el del capital financiero, la voracidad de la industria farmacéutica, la euforia de la inteligencia artificial, el fanatismo religioso, la corrupción generalizada, la negación de derechos ciudadanos, pero también se mantienen en estado latente y activo fuerzas en defensa de los derechos por la vida digna.

Hoy el problema que tiene la humanidad ante sí es frenar la crueldad, controlar la manipulación incontrolada, reconocer que pertenecemos a la naturaleza y tomar conciencia de nuestra responsabilidad de la vida planetaria.

La finalidad primordial defender, proteger e incluso salvar la vida se impone como finalidad de la odisea humana; no solo encontrar la armonía con la naturaleza, sino también obedecer y guiar la vida (Morin, 1983).

Estamos frente a una búsqueda ilimitada y sin control de conocimientos y desarrollo tecnológico, pero al mismo tiempo se trata de comprender que las actividades humanas tal como se han desarrollado con afanes de explotación incontrolado, están perturbando el funcionamiento de la Tierra y con él la continuidad de la vida tal como la conocemos hoy. En el sentido comprendido por nuestro autor una Antropolítica, como regeneración de la política, se hace indispensable para la nueva aventura humana, si comprendemos que vivimos una situación inédita por el desconocimiento de una respuesta satisfactoria, pero también por la sospecha generalizada de intereses develados y ocultos que apuestan por la humanidad.

Investigaciones venidas de distintas disciplinas, nos señalan que el tiempo actual es similar a lo vivido en épocas de grandes rupturas. Por tanto, como seres planetarios es nuestro deber decidir si continuamos con la vida o si damos paso a nuestra propia destrucción. Enfrentar el rumbo planetario implica, situar la metamorfosis del mundo e indagar en el hombre genérico, que tal como lo comprende Morín, es no solo generador de ciencia, técnica, económica, sino también subjetividad, afectividad, amor, poesía. Es preciso enriquecer y armonizar el hombre genérico prosaico, el de las competencias laborales que insiste la educación actualmente con el hombre genérico imaginador, para despertar y activar las potencialidades, las fuerzas creativas y creadoras, así como la voluntad de transformación.

En busca del humanismo regenerado

En la búsqueda de un humanismo regenerado ha propuesto Morín la necesidad de reconocer que la complejidad humana está hecha de contradicciones. Se necesita una reforma del pensamiento, una reforma de la vida y una reforma moral, así como una reforma del espíritu, más personal, más subjetiva, una reforma del ser, una reforma de la trinidad humana: individuo-sociedad-

especie, para comprender y tratar las inestabilidades y disipaciones para que el humanismo se realice en cada persona.

La humanidad necesita una reforma profunda, como una autoconciencia, de los efectos muchas veces perversos de algunas buenas intenciones. El pensamiento complejo consiste entonces en trabajar para lograr *pensar bien*, como un pensamiento consciente y vigilante de la ecología de la acción humana, así como del propio pensamiento, ya que el error y la ilusión, que dependen tanto de perturbaciones individuales como culturales, están siempre presente. Es importante entonces enseñar desde la infancia a conocerse a sí mismo, para sacar los niños a la luz lo más rápido posible. Este desafío lleva implícito un llamado urgente a cambiar la forma en que pensamos y actuamos. Nuestro autor propone que es necesario “*re-aprender a pensar*”, haciendo uso de un pensamiento que se genere a partir de un “*bucle interrogativo y crítico*”, siempre pensando y tratando los grandes problemas de la humanidad. Se está proponiendo que el problema crucial para todo tipo de aprendizaje consiste en tener una cabeza que se ocupe del principio organizador del conocimiento, de tal manera que no se trata solo de “*aprender, reaprender, desaprender, emprender, aprehender*” sino también de buscar formas para reorganizar nuestro sistema mental para que también podamos vivir.

Se señala entonces una reforma de la vida, a la cual donde convergen todas las reformas. Un término tan antiguo y cada vez más mencionado: la vida; ésta se analiza desde diversas miradas, algunas veces centrándonos en sus secretos, mientras que las ciencias duras insisten en develarlos:

Hoy es posible que la genética desvele esos secretos, pero en la medida en que todavía no comprendamos la complejidad de todos los mecanismos y las implicaciones el secreto se cierra sobre sí mismo, puesto que al mismo tiempo que se nos dan explicaciones el fenómeno de la vida sigue siendo misterioso y maravilloso, pues las mismas moléculas están dotadas de un toque maravilloso; el mismo ADN que es una molécula se ha convertido en el secreto de

la vida, que al parecer no nace sino que simplemente continua desde el momento de su origen ha venido transmitiéndose, metamorfoseándose, multiplicándose hace 4 mil millones de años, la vida es un devenir en el mundo. (Fontalvo, 2011, p. 53)

Las investigaciones biológicas, ya han emprendido la misión de decodificar el genoma, concentrándose en la mayor exploración del cerebro humano, así como en la manipulación genética, celular, embrionaria. Es el preludeo y control de la vida humana por la mente y por la sociedad, mas también por la economía y por el lucro, existiendo la posibilidad del aumento del tiempo de vida sana, pero también de la destrucción masiva. El control de la mente por la mente hoy ofrece un panorama sombrío, para lo mejor y para lo peor. Por un lado, depende de un sujeto egocéntrico que interactúa en una cultura con carencias y barbaries, que puede entonces ser arrastrada por esa locura egocéntrica de poder o por la barbarie colectiva. Pero también se observa una tendencia social, cultural y política altruista proclive a las solidaridades. Aquí se puede vislumbrar un futuro mejor en el que la mente utilizaría el cerebro, como lo concibe Morin (2002. p. 248) como un *piano virtuoso*, a fin de alcanzar las más bellas posibilidades para auto desenvolverse y orientar la maquina cerebral por las más maravillosas consecuencias cognitivas, estéticas y éticas.

Hay que entender que el fundamento de toda convivencia es la comprensión que está fundamentada en el amor, es decir en el abrir a otro un espacio de existencia junto a uno, sin amor no hay convivencia, así como sin convivencia no hay amor. (Fontalvo, 2011, p. 55)

Es necesaria la reflexión como el sendero que necesitamos para convivir con el otro. No hay que olvidar que al reformar la vida debemos recuperar el sentir estético, el amor, la poesía, el disfrute desde una conducta ética-bioética, reconociendo que nuestros actos tienen consecuencias sobre los demás. Aquí resulta clave el reconocimiento de la legitimidad del otro como principio para reconocer nuestra condición humana.

Pedagogía de la Tierra-patria para el humanismo regenerado

La humanidad anda en busca de nuevos principios que orienten por nuevos caminos tanto el pensamiento como las acciones. La ciencia y las artes en general han buscado otras formas de pensar, de conocer, de ver, de hacer, de ser, de existir, de con-vivir en lo que sería una nueva Pedagogía Antropolítica planetaria, como una aventura civilizadora de la especie humana amenazada por fuerzas de autodestrucción. El imperativo actual de la humanidad es salvar la humanidad a través de su autorrealización, una realización del ser humano que piense y actúe en su presente considerando siempre su futuro.

Aquí las ciencias y la educación en general, deben asumir un papel fundamental en la construcción de una sociedad que entienda de una mejor manera lo qué significa vivir desde una pedagogía de la Tierra-patria, para evolucionar en el pensamiento y la forma de actuar de un ser humano con conciencia ante las vulnerabilidades, desigualdades y las responsabilidades que tiene para lograr un mundo mejor.

Estamos en una época determinante en la condición humana, donde todos los grupos sociales entablan interacciones constantes. Esta interdependencia que es de todo tipo devela una crisis planetaria, siendo la crisis de la humanidad que no llega a constituirse aun en humanidad. Por eso la ambivalencia de los desarrollos de la tecnociencia y la economía es que han generado un subdesarrollo humano. La esperanza entonces debe nacer allí donde hay destrucción, siendo indispensable concebir el futuro de la vida pensando en la vida del futuro.

La conciencia planetaria, de destino compartido terrestre, debería ser el aprendizaje clave de la condición humana; éste es sin duda la lección que nos deja la crisis del siglo que vivimos: reconocer a nuestra “matria” terrestre, las solidaridades en este planeta y de este planeta, como hijos de la tierra. El inconveniente fundamental que nos impide pensar en las tres caras de la nueva aventura humana que concibe Morin: la humanidad transformada en humanidad, una nueva comunidad englobadora de la Tierra-patria y la meta-

morfosis de la humanidad, es precisamente la dificultad de razonar en nuestro mundo presente para cambiar de vía, lo que lleva consigo reconocer que todos los desafíos presentes y futuros de la aventura humana han sido inesperados, hijos de desviaciones (Morin, 2020. p. 103).

El gran desafío se centra en una apuesta liderada desde la educación, donde se intervenga de manera responsable y solidaria ante la necesidad regeneradora de virtudes que tiene la humanidad y que se encuentran en estado latente o inhibidas. En este momento crucial, educar co-implica educar la era planetaria para la Tierra-patria, no solo para adaptarse a una era, sino que se necesita buscar la posibilidad de que esta era sea educada, adaptada a nuestras necesidades, ideas, conceptos, a nuestras esperanzas (Fontalvo, 2008).

Integrar en la necesidad de regenerar la educación, una Pedagogía Antropolítica planetaria, por un humanismo regenerado, son parte del despliegue y disposición de la conciencia histórica para lo cual Morin, ha propuesto pensar en la formación de Un Consejo Mundial de las Conciencias, cuya preocupación primordial fuera el destino de la humanidad, como una búsqueda desde aquello que no puede nombrarse, como es lo propio de buscarse (Morin, 2020, p. 87)

La conciencia histórica será la conciencia de propagar lo mejor de la humanidad, la conciencia de la solidaridad y la responsabilidad de lazos sociales, familiares, comunitarios, y de las naciones. Será una conciencia que movilice, conservando y ampliando todo lo que produce, bienestar, salud y libertad, unido a todo aquello que protege a las comunidades, será una conciencia que tendrá que plantear detener los conflictos actuales, activados por la codicia, el control, la desmesura, la arrogancia, las mentiras, la corrupción que son carencias que intensifican la crisis de la humanidad. Se trata de un nuevo aprendizaje del pensamiento, donde la conciencia cultive una razón que sea sensible y activadora de capacidades donde el reconocimiento y la reflexión sobre la emergencia de saberes y sentires, sean vinculados al mundo de trayectorias y así regenerar el humanismo para actuar antes de estar al

borde del abismo. Es el tiempo de la construcción social de la Tierra-patria, que se hace con aquellos que están distantes y con quienes estamos cerca, sobre todo en estos momentos cargados de incertidumbres y cambios profundos.

Conclusiones

El talante fundamental de Edgar Morín, su don de la mirada e infatigable trabajo en relación a la actividad cognitiva, le permite no solo confrontar los pensamientos sino también orientar la mirada crítica hacia diversos frentes relacionados y cargados de controversias y construir nuevas maneras de pensar lo humano; más allá de constatar los modelos teóricos y metodológicos, el asunto de su cualidad de pensar es desvelar las racionalidades de uno y otro paradigma, cuestionar los supuestos en que se apoyan y contribuir a proyectar las bases para revitalizar la manera de pensar. La conciencia crítica de su andadura por el principio de regeneración: *Todo lo que no se regenera degenera*, que quiere decir también el mandamiento que *nada está dado, nunca*, es preciso tenerlo en cuenta para tratar las ambigüedades, las inestabilidades, las posibilidades, de un humanismo regenerado.

Un componente de su trabajo intelectual, es su vocación de diálogo, como voluntad de auspiciar espacios para estimular encuentros de construcción colectiva. Ha sido siempre una invitación a ver la necesidad de relacionar los fragmentos esparcidos, y vincularlos para que nada quede por fuera de la comprensión humana y reconstruirlos de manera crítica. Aquí no se trata de vencer, ni siquiera convencer al humano antagonista, sino buscar juntos desde diversas posiciones las opciones para acercarnos a un entendimiento o comprensión mutua.

Le interesa la dialógica creativa por la que la vida, se reorganiza persistentemente a partir de su desintegración como constante posibilidad de renovación del orden viviente que se nutre del desorden, devenir en el que comprende la aventura por un humanismo regenerado. Su temple intelectual es la rica fecundidad humanizadora del maestro que se ha atrevido a

compartir con todos, no solo sus convicciones, sino también sus preguntas y sus dudas que se han hecho nuestras; por obra de su inmensa generosidad estas invitan a atrevernos a entrar reflexivamente dentro de la propia casa cognitiva: *La Tierra-patria de la Era Planetaria*.

Es tan amplio el lugar del pensamiento complejo en la racionalidad humana, que transita por los diversos conocimientos en su devenir histórico y saca de ellos una referencia, una cita que actualiza en la interdependencia de los tiempos para comprender hacia dónde va el mundo, recorrer su organización, su dinámica, su entorno y horizonte; enfrentar su contenido en la mirada recíproca, siempre con la creencia que uno debe dirigirse constantemente a la condición humana para cuestionar, negar, revelar y trazar de nuevo el camino mediante el cual busca la Vía Antropolítica, como una Vía que no sacrifica lo esencial a lo urgente, sino que obedece a la urgencia de lo esencial de las diversas vías para la toma de conciencia de la familia humana *como comunidad de destino compartido terrestre que debería ser el acontecimiento clave de nuestro siglo*.

Referencias

- Fontalvo, R. (2011). Complejidad de la política, ciudadanía y políticas públicas. 57 Justicia Juris, 7(1), 46–57. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4120979.pdf>
- Morin, Edgar (1983). *El Método II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Catedra.
- Morin, Edgar & Brigitte Kern, Anne (1993). *Terre-Patrie*. Seuil.
- Morin, Edgar, Ciurana Emilio & Motta Raúl (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Editorial Universidad de Valladolid: Gráficas Varona.
- Morin Edgar (2002). *O método 5 A humanidade da humanidade: A identidade humana*. Porto Alegre: Editora Meridional Ltda.
- Morin, E. (1994) Introduction à la pensée complexe. ScienS humanies.
- Morin Edgar (2020). *Cambiamos de Vía. Lecciones de la pandemia*. Bogotá: Paidós.

La gestión curricular como práctica pedagógica emergente. Una comprensión desde la cartografía conceptual¹

Curriculum management as an emerging pedagogical practice. An understanding from conceptual mapping

Claudina García-Cassaleth

Email: claudina.garcia@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-1493-6489

Martha Martínez Banfi

mmartinez108@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-2730-7590

Cómo citar: García-Cassaleth, C., y Martínez, M. (2022). La gestión como práctica pedagógica emergente. Una comprensión desde la cartografía conceptual. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 28-49). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFO-TEP HVG

Resumen

Los profundos cambios sociales suscitados actualmente colocan a la gestión curricular frente a grandes desafíos y tensiones para orientar las prácticas pedagógicas y la generación de aprendizajes, actuando en un entretejido problémico revelado en la ruptura en su relación sinérgica. Este artículo, pretende reconocer concepciones, enfoques y campos de circulación genera-

¹Artículo derivado del proyecto de investigación: Gestión curricular y Neuroeducación: escenarios y posibilidades en contextos emergentes, adscrito al programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla durante el periodo 2020 – 2022.

dos sobre el tema a partir de un análisis cualitativo a través de la metodología centrada en revisión de literatura alojada en bases de datos y documentos escritos. Apoyada en la cartografía conceptual como herramienta metodológica de análisis sugerente del pensamiento complejo; para finalmente plantear tesis propositivas que acogen los razonamientos derivados de la reflexión del componente epistémico subyacente, según el cual se privilegian concepciones de corte técnicos y administrativos, atrapadas en discursos de eficiencia y calidad, factores que influyen en la configuración del currículo y la práctica misma, ante lo cual se requiere resignificar dicho proceso como una práctica pedagógica emergente.

Palabras clave

Currículo. Gestión Curricular. Gestión Pedagógica Emergente. Pensamiento Complejo. Práctica Pedagógica.

Abstract

The profound social changes that are currently taking place curricular management facing great challenges and tensions to guide pedagogical practices and the generation of learning, acting in a problematic interweaving revealed in the rupture in their synergistic relationship. This article aims to recognize conceptions, approaches and fields of circulation generated on the subject from a qualitative analysis through the methodology focused on reviewing the literature housed in databases and written documents, supported by conceptual mapping as a methodological tool of suggestive analysis of complex thinking; to finally propose propositional theses that embrace the reasoning derived from the reflection of the underlying epistemic component, according to which technical and administrative conceptions are privileged, trapped in discourses of efficiency and quality, factors that influence the configuration of the curriculum and practice itself, before which it is necessary to resignify said process as an emerging pedagogical practice.

Keywords

Curriculum. Curriculum management. Emerging pedagogical management. Complex thinking. Pedagogical practice.

Introducción

Siendo la educación uno de los asuntos fundamentales de la existencia humana, se tiene que, en el caso de las prácticas pedagógicas, existen relaciones que se suscitan en el orden de marcos ontológicos, epistemológicos, metodológicos, pragmáticos y conceptuales (Valladares, 2017) lo cual evidencia una diversa gama de posibilidades para comprender la acción y el conocimiento en la realidad educativa emergente. De tal modo, que, en la complejidad del suceso educativo, se logra visualizar un entretrejo problemático asociado a la ruptura entre el aprendizaje y las prácticas de enseñanza, lo cual coloca en evidencia un distanciamiento en las relaciones pedagógicas entre los actores sociales, remitiendo a la observación de bucles de recursividad en la interacción causa y efecto que referencia Morín (1990, p. 106) como principios del pensamiento complejo.

Es innegable que la gestión del currículo como puente para generar aprendizajes es un aspecto medular en las prácticas pedagógicas para el cumplimiento de los principios de la educación: antropológicos, pedagógicos y teleológicos (Manhey, 2020), en medio de lo cual el currículo actúa como viabilizador, conjugando teoría y acción para la generación de experiencias y conocimientos que se encuentren a la altura de las nuevas realidades y en la perspectiva de nuevas formas de enseñar y aprender, tomando en consideración las emergencias que está atravesando la educación (UNESCO, 2015); en consonancia con los desafíos que ha planteado la gran crisis mundial ocasionada por la pandemia del COVID-19. En concordancia, es menester realizar un reconocimiento de sus propósitos, fines y alcances para establecer su relevancia y propiciar su resignificación; es decir, se trata de comprender el por qué y el para qué de la educación, frente a la toma de

decisiones y posibilidades de práctica y aprendizaje, a tono con los nuevos fenómenos que ocurren en la escuela como reflejo social, lo cual le otorga a la gestión curricular el carácter emergente asumida desde lo pedagógico en la perspectiva de la complejidad cuya finalidad ha de ser “una praxis comprensiva, reflexiva y transformadora” (Sánchez, 2021. p. 5) de cara a los nuevos sujetos y saberes, que ha sido ampliamente renovada conforme a las condiciones de la sociedad actual. Consecuente con ello, se prevé “abrir el saber pedagógico a un pensamiento complejo, incierto y creativo, con capacidad para abordar los diversos interrogantes de nuestra época” (Correa, et al, 2020, p. 42).

Ante las diferentes vías de razonamiento que demanda el sentido de las prácticas pedagógicas es importante reflexionar sobre los sustentos de la gestión curricular para ampliar su marco de comprensión. Por tanto, resulta conveniente preguntarse: ¿De qué manera la comprensión de los factores y elementos que intervienen en la gestión curricular favorece su resignificación como una práctica pedagógica emergente?; a partir de este interrogante en este documento se busca reconocer las concepciones y enfoques que se han consolidado sobre la gestión curricular durante el siglo XXI para establecer sus tendencias y propensiones.

Método

Resulta pertinente avanzar en el análisis y comprensión del componente epistémico y conceptual de la gestión curricular, para lo cual se acudió a una investigación documental (Arias, 2012) centrada en publicaciones científicas a través de una interpretación cualitativa de la información de las bases de datos en Scopus, Scielo, ResearchGate, Redalyc, Dialnet, Teseo, y repositorios universitarios, entre otras. Se analizaron artículos indexados utilizando palabras claves como gestión curricular, gestión educativa, gestión escolar, currículo, curriculum management. Así mismo se acudió la consulta en fuentes impresas, buscadores académicos como Google Scholar y páginas webs de instituciones.

Posteriormente a la luz de los ocho ejes de la Cartografía Conceptual (Tobón y otros, 2015) implementada como herramienta metodológica sugerente del pensamiento complejo, consistente en analizar y procesar un concepto de forma sistemática con fines de comprensión y comunicación. La información correspondiente al periodo 2000-2021 fue revisada para la elaboración del análisis documental por lo cual debía comprender por lo menos uno de dichos ejes (Tabla 1). Algunas fuentes incluidas datan de mayor tiempo dada su aportación y relevancia para el tema de estudio. Finalmente se concluye con la construcción y planteamiento de tesis progresivas”² que subyacen al cuerpo epistémico estudiado.

Tabla 1. Ejes de análisis de la cartografía conceptual sobre Gestión Curricular.

Eje de análisis	Pregunta central	Componentes
1. Noción	¿Cuál es la etimología del concepto de gestión curricular, su desarrollo histórico y la definición actual?	-Etimología de Gestión curricular -Definición actual -Desarrollo histórico del Concepto.
2. Categorización	¿A qué clase inmediatamente mayor pertenece la gestión curricular?	-Clase inmediata: definición y características.
3. Caracterización	¿Cuáles son los elementos centrales que le dan identidad a la Gestión Curricular?	Características claves de la Gestión Curricular teniendo en cuenta la noción y la categorización.
4. Diferenciación	¿Cuáles son las diferencias de la Gestión Curricular con otros enfoques afines y relacionados a la misma categoría?	Se establece un marco descriptivo que permite establecer la diferenciación entre la gestión curricular con otras categorías similares o afines.

²Tesis progresivas (J. Sánchez, comunicación personal, 11/09/2021), las cuales se conciben conforme a lo definido por Real Academia de la Lengua – RAE (2021): “Conclusión, proposición que se mantiene con razonamientos”.

5. Clasificación	¿En qué subclases o tipos se clasifica la gestión curricular?	-Se establecen los criterios de clasificación. -Se determinan los tipos de gestión curricular de acuerdo con los criterios seleccionados.
6. Vinculación	¿Cómo se relaciona la gestión curricular con el cuerpo teórico y epistemológico vinculante y procesos exógenos a la categoría para propiciar su comprensión y construcción?	-Se relacionan descriptivamente otros enfoques o teorías que aportan a la comprensión e implementación de la gestión curricular. -Se indican las contribuciones de estos enfoques o teorías a la gestión curricular.
7. Metodología	¿Cuáles son los elementos metodológicos mínimos que implica el abordaje de la gestión curricular?	Se describen los pasos generales para desarrollar la gestión curricular.
8. Ejemplificación	¿Cuál podría ser un ejemplo relevante y pertinente de aplicación de la gestión curricular?	Demostrar la aplicación de la metodología a través de un ejemplo contextualizado.

Fuente: Adaptación de Tobón y otros (2015) en Ejes de análisis de la cartografía conceptual.

Resultados

La comprensión de la gestión curricular a partir de los ocho ejes de análisis de la cartografía conceptual (Tobón y otros, 2015) se desarrolla de la siguiente manera:

1. Noción de la Gestión Curricular

El concepto de gestión curricular se mueve en la relación de términos asociados, de tal manera que el vocablo inglés “management” se asocia con el significado de gestión. En concordancia, para la RAE (2020), el término

proviene del vocablo latín “gestio” que se define como la acción y efecto de gestionar/administrar. No obstante, el carácter completamente humano que le imprime su aplicación al campo de la educación lo identifica más con las actuaciones que le permiten proceder con el capital humano (Botero-Chica, 2007), que con asuntos administrativos y gerenciales que el término sugiere.

En un contexto actual, vincular gestión y currículo se visualiza en la generación de los aprendizajes y en las experiencias de formación que promuevan espacios para la apropiación de saberes seleccionados (Rodríguez-Molina, 2017). Como también se afirma que “implica construir saberes teóricos y prácticos en relación con la organización del establecimiento escolar, con los aspectos administrativos, con los actores que forman parte de la institución y por supuesto con el curriculum escolar” (Castro- Rubilar, 2005, p. 13). Y de acuerdo con Antúnez (1998, p. 139), “estos procesos se entienden como un ejercicio continuo de reflexión y praxis que persigue encontrar cada vez más y mejores soluciones didácticas y organizativas y, a la vez, promover la innovación y el cambio en la escuela”.

Cabe anotar que el desarrollo histórico de la gestión, como concepto, deviene de la teoría de las organizaciones, siendo la administración de los recursos su sentido y significado preliminar. La evolución del término está marcada por su ampliación a una visión sistémica que del mismos se ha venido forjando.

2. Categorización de Gestión Curricular

Ubicar la gestión curricular en un campo de comprensión que relacione categorías más generales y otras derivadas pasa por la necesidad de definir y delimitar los conceptos de gestión educativa y gestión escolar. De tal modo, que la gestión educativa es categorizada como la aplicación de los principios de la gestión al campo de la educación (Cassasus, 1999 y Volante, 2015). Lo cual implica planeación, organización, liderazgo, y evaluación (Fainholc, 2006) de los recursos de los cuales se dispone para alcanzar los objetivos que se desean. Se trata entonces de una disciplina aplicada; no obstante, su

recontextualización en el campo educativo está determinada por su carácter netamente social; es decir la transformación que puede lograrse del sujeto y de la sociedad a través de las prácticas educativas reflejadas en el proyecto de nación y escuela que asuman los actores sociales.

Otro saber que interacciona con la gestión curricular es la gestión escolar, ya que al ser planteado por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia - MEN (2015), como proceso de fortalecimiento disciplinar que actúa sistemáticamente en la definición y organización de las áreas: pedagógica, directiva, comunitaria y administrativa e integrando la autonomía acorde con los diferentes contextos de región. De este modo se posesiona como uno de los elementos a dinamizar dentro de los establecimientos educativos.

Este posicionamiento comprende la gestión curricular no como un aspecto aislado, sino que actúa sinérgicamente dentro de un campo mayor que es la gestión escolar: Sin embargo, pese a ser considerado lo pedagógico el área de mayor preponderancia por convocar aspectos propios del carácter misional de la escuela, se esperarí logre permear el direccionamiento y la toma de decisiones de los demás frentes comprometidos en este campo.

3. Caracterización de Gestión Curricular

La revisión de la literatura permitió establecer que en el siglo XXI existen tendencias y propensiones alrededor de la gestión curricular que la caracterizan y le otorgan una identidad particular frente a las diferentes perspectivas que la abordan, ante lo cual es necesaria una mirada inaplazable que posibilite la comprensión de cómo se generan los procesos fundamentales de la escuela, en el marco de las rápidas y grandes transformaciones que se suscitan en el contexto social.

De este modo, con el ánimo de indicar el trayecto que ha venido marcando la acción educativa en el contexto de una racionalidad multidimensional que revela cómo los actores del sistema escolar asumen la formación de los estudiantes a través de la gestión curricular, por tanto, emergen para el análisis las siguientes categorías en los ámbitos internacional, nacional y

regional:

- Gestión curricular y política pública

Se identifica la relación existente entre la gestión del currículo en el marco normativo que establece la política educativa y los efectos e implicaciones a que tienen lugar en la toma de decisiones; lo que a su vez define el devenir de la política curricular en los niveles político (macro), institucional (meso) y del aula (micro). En esta línea se encuentra UNESCO (2015), define en la Agenda 2030, las pautas de lo que se espera en materia de educación a partir de lo propuesto por el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): Calidad Educativa. En este mismo sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2017), se refiere a la actual política pública PNDE 2016 – 2025 “El camino hacia la equidad y la calidad”. Al constituirse este marco como un ámbito de investigación se encuentran los aportes de Osorio (2011) quien describe las características de la gestión educativa y curricular en Colombia en virtud de la Ley de educación 715 de 2001; enmarcada en 4 ejes: eficiencia, calidad, reforma curricular (EBC) y los nuevos perfiles y directivos docentes.

- Gestión y estructuración del currículo.

La configuración curricular es un asunto que se deriva de la gestión curricular en cuanto a su diseño, planeación, ejecución y evaluación, lo cual estará definido por los fundamentos teóricos, epistemológicos y metodológicos que orientan el propósito formativo en cada región o país; no obstante tales procesos se encuentran revestidos de particularidades en virtud de las condiciones sociales, económicas y culturales de cada contexto geográfico, lo cual resulta más que retador porque implica ir más allá del clásico concepto “gestión” en términos de administración de recursos, tal como lo exponen Álvarez de Zayas (2001) y Röhler (2006).

- Gestión curricular en la perspectiva de modelo y enfoque formativo.

Esta categoría relaciona la función y utilidad del currículo, se caracteriza por fomentar la calidad del sistema educativo en términos de eficiencia y eficacia de la enseñanza y el aprendizaje observada en sus resultados. La implementación de educación por competencias que alude a una formación para el trabajo, la productividad y la gestión de conocimientos (Fainholc, 2006; López, 2010; Tobón, 2013 y De Zubiría, 2013). También Sander (2016) con su enfoque culturalista complejo, da cuenta de esa vertiente curricular.

- Gestión curricular como proceso educativo.

Se concibe la gestión curricular como proceso en relación con la acción curricular, comprendiendo fases: planeación, diseño, ejecución y evaluación. El contexto infiere en el diseño curricular, su ejecución y desarrollo es validado a través de la práctica curricular, y su evaluación a partir de los resultados obtenidos. Su orientación busca la aplicación de la teoría y la práctica. Situar la gestión curricular en un nivel netamente académico, dado su poder dinamizador y contextual, influyente en la toma de decisiones y vigilante de la coherencia entre lo propuesto y lo desarrollado (Salit, 2011; Volante et al, 2015; Rodríguez, 2017, García -Martínez et al, 2018 y Benavides-Torres y Vásquez-Benítez, 2019).

- Gestión curricular en el contexto de la crisis mundial.

Evidentemente el sistema educativo se ha visto abocado a una reinención sin precedentes por cuenta de la pandemia del COVID-19, en la cual la gestión curricular ha sido genuinamente revitalizada. Se trata entonces de un momento de renovación y repensar las dinámicas de cara a la emergencia del contexto social, las incertidumbres y a las nuevas realidades (García y Vargas, 2021). Se encuentran orientaciones metodológicas para la gestión del currículo educativo (Rappoport et al, 2020). También posturas propositivas al plantear alternativas hacia la orientación de la gestión curricular durante y después de la pandemia (Oliva, 2020; Díaz-Barriga, 2020; Magen-

dzo, 2020; Cajiao, 2020 y Quintero, 2020).

4. Diferenciación de la Gestión curricular

Reconociendo enfoques diferenciadores de la gestión curricular y en el marco de una apuesta por la metamorfosis de las organizaciones educativas a la que alude Luengo (2020) que invitan a repensar e innovar los procesos de desarrollo institucional, y siguiendo a Sánchez (2009) quien plantea que la resignificación es un método para la comprensión y transformación de los procesos educativos, esto implica que como señala el autor: “resignificar es reflexionar, y reflexionar es actuar a partir de la comprensión crítica de la realidad” (p.2). De este modo se posesiona el concepto emergente Gestión Pedagógica (J. Sánchez, comunicación personal, 17/09/2021), que se sintetiza en la idea de una praxis política, social, para la transformación de las realidades siempre dinámicas y complejas de las organizaciones y sistemas educativos, atendiendo a principios teleológicos que se regulan por la naturaleza formativa y social, en el seno de la toma de decisiones que se desenvuelve a partir de la resignificación e incluye una dialéctica entre la comprensión y la transformación.

Sin lugar a duda, se trata de una concepción que va más allá de las regularidades de la gestión educativa y curricular, dado que coloca el acento sobre la acción reflexionada sobre la práctica a lo cual alude el genuino sentido de la praxis, así como de la pedagogía como praxis reflexiva. En consonancia, la función pedagógica es como lo señala UNESCO (2011): “la acción sustantiva de las organizaciones educativas”.

5. Clasificación de la Gestión Curricular

El abordaje de una clasificación de la gestión curricular es estudiado a la luz de las intencionalidades que subyacen a las dimensiones de actuación del currículo en correlación con la forma de expresión y acción contempladas en el diseño, desarrollo y evaluación de este, es decir, la orientación curricular que de ello se deviene. En lo cual, el currículo funge como mediador entre las intenciones del proyecto educativo institucional y las intenciones del

proyecto histórico cultural de la sociedad al cual se circunscribe (Álvarez, 2010). Las dimensiones presentes a la hora de configurar el currículo para explicar dicha relación, son expresadas a continuación, no siendo la única forma de entenderlo:

- a) Gestión del currículo traductor: orienta la interpretación de los componentes del proyecto educativo que subyace al proyecto histórico - social y son manifestados a través de los conocimientos científicos y culturales, métodos y experiencias que contempla el programa educativo (Álvarez, 2010).
- b) Gestión del currículo articulador: organiza los componentes del currículo de forma creativa con un sentido tal que genera soluciones innovadoras a través de creaciones propias de mejoramiento en función de los objetivos del proyecto educativo. (Álvarez, 2010).
- c) Gestión del currículo en proyección: promueve la configuración del currículo en busca de espacios de desarrollo y comprensión del mundo, de nuevas visiones y acciones para el estudiante, con lo cual se asume un carácter proyectivo en el currículo. (Álvarez, 2010).

6. Vinculación de la gestión curricular

Por un lado, la gestión curricular sentida y expresada desde el pensamiento complejo abre paso a un enfoque para la religación, “a una lógica emergente que busca unir lo que ha venido desunido” (Correa, et al, 2020, p. 64), como también a la contemplación de los tres principios fundantes de dicho posicionamiento: a) la dialogicidad, en la cual tienen cabida las tensiones y contradicciones del sistema, b) la recursividad organizacional en la observación de la reciprocidad de causa y efecto a través de bucles conformados en la realidad y c) el principio hologramático que alude a la relación de las partes y el todo (Morin, 1990); es decir, un modo complejo de pensar la experiencia educativa que supera todo reduccionismo y que por el contrario acoge la complementariedad, la multidimensionalidad, la integralidad de saberes y la interculturalidad, respondiendo a las dinámicas del contexto y desde la

postura de un paradigma emergente renovador de las maneras de pensar, percibir y valorar.

En otro plano, asumir la gestión curricular también como un proceso de investigación educativa implica “considerar un nuevo enfoque acerca de la construcción del conocimiento mediante nuevas formas de observaciones, relaciones y comprensiones, generando de esa manera otro tipo de mirada epistemológica, teórica y metodológica al objeto de investigación de la educación” (Correa, et al, 2020, p. 63), es decir se trata de un proceso creativo, auto - organizador y de interacción en el cual las condiciones del contexto social - cultural que rodea a la escuela, el reconocimiento del ser humano, la naturaleza y la realidad son fundamentales en la configuración del currículo escolar.

La configuración del currículo a través de un proyecto de investigación en el contexto institucional significa realizar un trayecto consistente en tres procesos (Rodríguez, 2006): Contextualización: significa reconocer enfoques y tendencias de los saberes para ser esbozados en un proyecto educativo institucional. Conceptualización: se refiere a los sustentos teóricos, conceptuales y metodológicos que actúan como factores asociados e intervienen en el currículo y que definen las intencionalidades, sus principios y criterios. Operacionalización: es la actuación en la conformación de programas, planes de estudio y proyectos que relacionan los ambientes educativos.

Metodología

Al ubicarse en el análisis de los fines de la gestión curricular, se encuentra que su direccionamiento comprende la correcta aplicación y renovación del currículo escolar en armonía con el éxito en la formación de los estudiantes (Weinstein, 2002). Desde esta óptica, se suscribe un nuevo atributo al considerarla como una mediación pedagógica desde cada necesidad y capacidad institucional, capaz de trascender los espacios áulicos y la práctica pedagógica misma. Por lo cual es preciso vincularla con los tres niveles de

concreción (Zabala y Aránega, 2013) que se relacionan con los contextos en los cuales procede la gestión del currículo así:

-Primer nivel de concreción (nivel macro): parte de los entes de administración y regulación educativa, los cuales demarcan los objetivos generales y las orientaciones pedagógicas para la enseñanza en todas las escuelas, con carácter prescriptivo y obligatorio.

-Segundo nivel de concreción (nivel meso): se plantea en la propuesta curricular que hace la institución educativa y se articula con los propósitos formativos por área, nivel o grado en el marco de cada nivel y grado en el cual se encuentra organizado el sistema.

-Tercer nivel de concreción (nivel micro): se refiere al cuerpo de conocimiento que se pone a disposición en el espacio del aula con relación al grupo o grado en los cuales se encuentra dividido el sistema. En este nivel tienen curso el diseño y ejecución del currículo que se plasman las configuraciones didácticas y opciones metodológicas que han sido concertadas en el proyecto educativo institucional.

Así mismo, la manera de proceder para lograr dinamizar el desarrollo del currículo en términos de la combinación de teoría y práctica está determinado por momentos o etapas, las cuales consisten en:

- d) Diseño curricular: se concibe como un consenso de participación en la creación de un marco de referencia que orienta la experiencia de aprendizaje.
- e) Implementación: se trata del momento activo y de alineación para la operacionalización del currículo prescrito y llegar a desarrollarlo.
- f) Evaluación curricular: se relacione con la valoración y seguimiento del cumplimiento de los fines del currículo y su impacto en la comunidad educativa.
- g) Rediseño curricular: se trata de la renovación y transformación del

currículo a partir del análisis de las fortalezas y posibilidades de mejora que subyacen a la evaluación de este.

Por todo lo anterior, es menester mencionar que una manera de proceder demarcada por la gestión curricular coadyuva la acción de la política pública y del liderazgo pedagógico de los actores intervinientes para promover las capacidades institucionales que generen transformaciones de impacto positivo sobre la calidad de la educación.

De tal modo, las contribuciones y participación de los maestros en la definición de los currículos son de suma importancia (Elmore, 2006); no obstante, su relegación especialmente a los niveles meso y micro (Harris, et al, 2020), so pena de no lograr escalar tales aportes a lo macro en un contexto de co-creación e intercambio de saberes y experiencias.

7. Ejemplificación de Gestión Curricular

Existen diferentes formas de ejemplificar la gestión curricular atendiendo a los múltiples contextos de su aplicación dependiendo del nivel, área o dimensiones que se busca desarrollar. Por tanto, las disposiciones y capacidades que se generan en el desarrollo de un plan o programa que funcione de manera efectiva se relacionan significativamente con prácticas adecuadas en la gestión del currículo y la pertinencia en la respuesta de mediación educativa (Owan, et al, 2022). Se trata entonces, de una correspondencia entre las metas y propósitos educativos establecidos y las actitudes y aptitudes para su desarrollo en un contexto determinado, lo cual no sólo asigna validez y relevancia al proceso señalado, sino también lo reviste de un carácter reflexivo, coherente y dinámico.

El siguiente ejemplo es una muestra de la gestión curricular en educación inicial para una institución oficial, a través de la experiencia significativa: Re-imaginando nuestra escuela: Retos y oportunidades para un aprendizaje con sentido durante la pandemia, grado Transición 2020 – 2021 (García et al., 2021). Esta se desarrolla en el marco de la experiencia laboral de la investigadora en el acompañamiento pedagógico a dicha escuela

focalizada en el programa Todos a Aprender del Ministerio de Educación Nacional.

Tabla 2. Ejemplificación de Gestión curricular en Educación inicial, grado Transición.

Momento	Actividad/ Práctica Pedagógica	Producto
Diseño	<i>Indagar</i>	<p>-Mapeo de los espacios y recursos disponibles en casa. Elementos pedagógicos.</p> <p>-Conectar con niños(as), familias, comunidades y culturas a través de diferentes medios de comunicación.</p>
	<i>Proyectar la práctica pedagógica en la modalidad de aula en casa.</i>	<p>- Revitalizar los cuatro elementos de la práctica pedagógica en educación inicial. Ambientes de aprendizaje- Interacción con las familias, Planeación, Seguimiento de aprendizajes</p> <p>- Elección de experiencias de aprendizaje desde la integralidad y contextualización de saberes en relación con cotidianidad.</p> <p>-Definición de las estrategias a través de la metodología por proyectos.</p> <p>-Diseño de los ambientes y elección de las actividades rectoras propias de la educación inicial: juego, arte, literatura y exploración del medio.</p>
Implementación	<i>Vivir la experiencia</i>	<p>-Puesta en marcha de las condiciones e interacciones para que se produzca el desarrollo y aprendizaje en niños(as) bajo la modalidad “aula en casa”.</p> <p>Configuraciones didácticas: guías de aprendizaje y/o secuencias didácticas con acompañamiento familiar.</p>

Evaluación	<i>Valorar el proceso</i>	-Seguimiento al desarrollo y aprendizaje de los niños: habilidades cognitivas, afectivas y expresivas.
Rediseño	<i>Revisar, analizar y re-novar</i>	Nuevas conexiones y posibilidades de aprendizaje.

Fuente: Elaboración propia a partir de planeación de aula, grado Transición y fundamentado en las Bases curriculares de educación inicial (MEN, 2017).

Discusión

Por todo lo anterior, resulta apropiado para visualizar un horizonte que opte por la generación de nuevos desarrollos teóricos alrededor de la temática, proclive de su resignificación en la práctica, a partir de la apropiación de elementos emergentes desde una perspectiva integradora, los cuales se pueden establecer a partir de análisis y reflexiones planteadas en unas tesis progresivas (J. Sánchez, comunicación personal, 11/09/2021) con una intencionalidad propositiva y renovadora susceptibles de ser consideradas como un eje de análisis más dentro de la cartografía conceptual y que se presentan a continuación:

Tesis progresiva 1: La gestión curricular se centra en lograr una sinergia de los elementos pedagógicos y del contexto social, colocando al Ser en el centro del proceso educativo y el aprendizaje como un valor inalienable en correspondencia con el desarrollo personal y social.

Tesis progresiva 2. Apropiar la gestión curricular como una práctica pedagógica emergente implica un ejercicio auto - reflexivo permanente y continuo que dote de sentido y nuevos significados el acto de enseñanza y la misión de generar nuevos aprendizajes, más allá del concepto netamente técnico y administrativo que ha sido privilegiado.

Tesis progresiva 3. La Gestión Curricular vista como una construcción social auto-organizadora, reflexiva y articuladora, que posibilita re-

significar las prácticas pedagógicas y favorecer los aprendizajes, implica reconocer, comprender y transformar realidades para coadyuvar a mejorar procesos interdependientes que coexisten en el contexto escolar.

Tesis progresiva 4. Las intencionalidades pedagógicas son un factor que interacciona en las prácticas pedagógicas, pero aún más fundamentales en la gestión curricular para su interacción con las realidades en las que se circunscribe, ya que le otorga el carácter reflexivo y dialógico en sintonía con el tipo de formación y aprendizajes requeridos en un contexto determinado.

Conclusiones

Este ejercicio significativo de reconocimiento categorial con una mirada compleja favorece la comprensión y comunicación de las concepciones, enfoques y campos de circulación que subyacen a la gestión curricular en los últimos años, confirmando su carácter complejo e inter y transdisciplinar, a tono con las realidades que vive la escuela hoy. Por lo cual, a partir del análisis suscitado se precisan las siguientes consideraciones:

La noción de gestión curricular admite una renovación del concepto con miras a ubicarlo en una construcción más integradora, vinculada a aspectos pedagógicos para reivindicar el espacio vital de la educación desde una práctica investigativa renovadora, visualizada como una mediación para el desarrollo personal y social, que dista de ser un ejercicio aleatorio o un experimento controlado.

La gestión curricular es un concepto medular que por naturaleza resulta complejo y vinculante e implica un diálogo de saberes íntimamente interconectados, por eso se hace necesario analizarlo y comprenderlo desde una perspectiva que permita reconocer su multidimensionalidad e integralidad; así como, las relaciones recursivas, dialógicas y hologramáticas que sus elementos mantienen entre sí (Morin, 2011).

Finalmente, la gestión curricular es considerada como una acción, proceso, método o estrategia que busca mayores posibilidades de mejoramiento educativo, tiene efectos en diferentes ámbitos del sistema escolar y subyace a las condiciones del contexto y al saber pedagógico que orienta para dinamizar ambientes propicios de aprendizaje. En consecuencia, implica asumirla como una práctica emergente, que actúa sobre los retos, incertidumbres, tensiones y contradicciones que confluyen en el escenario educativo, en el cual sus actores sociales adquieren mayor relevancia.

Referencias

- Álvarez, G. (2010). Diseñar el currículo universitario: un proceso de suma complejidad. *Signo y Pensamiento* 56 · Eje Temático. pp 68-85 · volumen XXIX · enero - junio 2010. <http://www.scielo.org.co/pdf/signo/v29n56/v29n56a04.pdf>
- Álvarez de Zayas CM (2001). El diseño curricular. *Editorial Pueblo y Educación*.
- Antúnez, S. (1998). Cuadernos de Educación. 5a. Edición. *Horsori e ICE Universidad de Barcelona*. Policopiado.
- Arias, F. (2012). El Proyecto de Investigación. Introducción a la metodología científica. 6a Edición. Editorial Episteme. C.A. <https://bit.ly/3DPisUz>
- Benavides-Torres y Vásquez-Benítez (2019). La Importancia De La Gestión Curricular Universitaria en Programas a Distancia, Estudio Institución De Educación Superior Suramericana. *In Crescendo*. <https://bit.ly/3CTno95>
- Botero-Chica, C. A. (2007). Cinco tendencias de la gestión educativa. <http://hdl.handle.net/123456789/72>.
- Cajiao, F. (2020) Educación: ¿qué nos deja la pandemia de COVID-19? Razón Pública. Página Web. <https://bit.ly/3m57yS1>
- Castro-Rubilar, F. (2005) Gestión Curricular: Una Nueva Mirada Sobre el Curriculum y la Institución Educativa. <https://bit.ly/3rbvF4R>
- Casassus, J. (1999). Marcos conceptuales de gestión educativa. En busca del sujeto. UNESCO-OREALC. <https://bit.ly/3Jeze0w>
- Correa, C. Molina, M y Valencia, I. (2020). Pedagogía, formación y didáctica emergente. En tiempos de Crisis. *Ediciones Universidad Simón Bolívar*.

- Díaz-Barriga, A. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En: Educación y pandemia. Una visión académica, México, UNAM. <https://bit.ly/3Kn1Hma>
- De Zubiría, J. (2013). Cómo diseñar un currículo por competencias. 1ª. Edición. *Editorial Magisterio*.
- Elmore, R. (2006). Leadership as the practice of improvement. International Conference, OECD activity of improving school leadership. <https://www.oecd.org/education/school/37133264.pdf>
- Fainholc, B. (2006). Rasgos de las universidades y de las organizaciones de educación superior para una sociedad del conocimiento, según la gestión del conocimiento. *RUSC*. <https://www.redalyc.org/pdf/780/78030104.pdf>
- García-Martínez, A., Cerdas, V., & Torres, N. (2018). Gestión curricular en centros educativos costarricenses: Un análisis desde la percepción docente y dirección. *Revista Electrónica Educare*, Vol. 22 núm. 1. <https://bit.ly/3v3Zp4N>
- García-Cassaleth, C. y Vargas, J.R. (2021). Gestión Curricular en Tiempos de Crisis: Un Escenario Fenomenológico Disruptivo. *RCIEG*. No. 47. PP. 209 – 221. Enero a febrero 2021. <https://bit.ly/37rPiP4>
- Harris, A., Jones, M. & Crick, T. (2020) Curriculum leadership: a critical contributor to school and system improvement, *School Leadership & Management*, 40:1, 1-4. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13632434.2020.1704470>
- López, N. (2010) Gestión curricular por Competencias en Educación Superior: el diagnóstico de factores académicos “DIFA”, una propuesta de Autoevaluación Institucional desde el Modelo Socio Formativo: el caso UNIMET. Tesis doctoral. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/60871/1/T32839.pdf>
- Luengo, E. (2020) La Metamorfosis de la Universidad. Homenaje a Edgar Morin. (Coord.) *ITESO Ed.* <https://bit.ly/2ZAN4Jw>
- Manhey, M. (2020). Cuidar, acompañar y provocar. Una pedagogía en tiempos de pandemia. <https://bit.ly/3LN5tW5>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (2015). Gestión educativa. <https://bit.ly/3JIIsIf>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2017). Plan Nacional Decenal de Educación - PNDE 2016 – 2025 “El camino hacia la equidad y la calidad”. <https://bit.ly/3KC8hWd>

- Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2017). Bases Curriculares para la Educación Inicial y Preescolar. <https://bit.ly/3JkNfcY>
- Magendzo, A. (2020) Interrogando al currículum en tiempos de pandemia. *La Tercera*. <https://bit.ly/3LMC2nc> .
- Morin, E. (1990/2011) Introducción al Pensamiento Complejo. *Gedisa Editorial*.
- Oliva, A. (2020). La educación en tiempos de pandemias. Visión desde la gestión de la Educación Superior. <https://bit.ly/31XLNng>
- Osorio, D.M. (2011). Caracterización de la Gestión Educativa Y Curricular en Colombia: Una búsqueda desde la política educativa y la normatividad legal 1990-2006. <https://bit.ly/3jhUXKk>
- Owan, V., Emanghe, E., Denwigwe, Ch., Etudor-Eyo, E., Usoro, A., Ebuara, V., Effiong, Ch., Ogar, J. & Basseyy A. (2022). Curriculum Management and Graduate Programmes' Viability: The Mediation of Institutional Effectiveness Using PLS-SEM Approach. *Journal of Curriculum and Teaching*. Vol. 11, No. 5. <https://www.sci-edupress.com/journal/index.php/jct/article/view/22236/13788>
- Quintero, J. J. (2020). El efecto del COVID-19 en la economía y la educación: Estrategias para la educación virtual de Colombia. *Revista Scientific*, 5(17), 280-291. <https://bit.ly/3NVPUNS>
- Rappoport, S. Rodríguez, M. y Bressanello, M. (2020). Enseñar en tiempos de COVID-19. Una guía teórico-práctica para docentes. UNESCO. Documento policopiado.
- Real Academia Española- RAE (2020). <https://www.rae.es/>
- Rodríguez, R. (2006) Investigación Curricular: Conceptos, Alcances Y Proyecciones En Instituciones De Educación Superior. Hallazgos. Proyección de conocimientos. <https://bit.ly/3DRa5I4>
- Rodríguez-Molina G. (2017). Influencia de las prácticas de gestión curricular de las unidades técnicas pedagógicas en las prácticas pedagógicas de establecimientos municipales. El caso de la Región De Bio Bio Y Araucanía - Chile. *Archivo Digital*. Tesis doctoral. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=132878>
- Rohlehr, B. A. (2006). Características del currículo y la gestión curricular: un estudio. Ponencia presentada en el contexto de la Segunda Reunión del Comité Intergubernamental del Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) Santiago de Chile. <https://bit.ly/3CVf1Kt>
- Salit, C. (2011) Procesos de cambio curricular en la universidad: Aportes desde una lectura en clave pedagógica. *Revista Argentina de Educación Superior – RAES*. <https://bit.ly/3DTNiv6>

- Sánchez, J. (2009). La resignificación un método para transformar las prácticas de gestión en las Instituciones educativas. Documento policopiado.
- Sánchez, J. (2021). Seminario Profundización Disciplinar IV. Gestión Pedagógica: fundamentos, problemáticas, retos y posibilidades investigativas. Universidad del Tolima – Colombia. Documento policopiado.
- Sander, B. (2016). Administración de la Educación y relevancia Cultural. capítulo II del libro Gestión educativa en América Latina: construcción y reconstrucción del conocimiento, Buenos Aires, Editorial Troquel, 1996. <https://bit.ly/3m7y39F>
- Tobón, S. (2013). Metodología de Gestión Curricular; una perspectiva socioformativa. Edit. Trillas.
- Tobón, S.; González, L.; Nambo, J. y Vázquez, J. M. (2015). La Socioformación: Un Estudio Conceptual. Paradigma, Vol. XXXVI, N° 1; junio de 2015/ 7 – 29 <https://bit.ly/3ujZaUb>
- UNESCO. (2011). Manual de gestión para directores de instituciones educativas. Perú: Autor. <https://bit.ly/3JfGNE1>
- UNESCO. (2015). La UNESCO y los Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://es.unesco.org/sdgs>. -UNESCO (2015). Replantear la Educación, ¿hacia un bien común?. Ediciones UNESCO. <https://bit.ly/3DRIYN6>
- Volante, P. Bogolasky, F. Derby, F. Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática. *Psico-perspectivas*. Vol.14 no4547.2. <http://dx.doi.org/10.5027/>
- Valladares, L. (2017). La “práctica educativa” y su relevancia como unidad de análisis ontológico, epistemológico y sociohistórico en el campo de la educación y la Pedagogía. *Perfiles educativos*. Vol.39 no.158. Oct./dic. 2017. <https://bit.ly/3LUjxxn>
- Weinstein, J. (2002). Calidad y Gestión en Educación: Condiciones y Desafíos. *Pensamiento Educativo*. Vol. 31 (diciembre 2002), pp. 50-71. <https://bit.ly/3KopIcD>
- Zabalza, A. y Aránega, S. (2013). Gestión Curricular. Formación de Directores y Directoras de Centros Educativos. Módulo 3. Ministerio de Educación de España. <https://bit.ly/3r9Zd38>

Cap. 3

La Bioética y matemáticas un acercamiento al humanismo

Bioethic and mathematics a aproach to humanism

Mayury Burgos-Duarte

Email: mayury.burgos@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-1129-342X

Rubén Fontalvo Peralta

Email: rfontalvo11@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-7258-2447

Cómo citar: Burgos-Duarte, M., y Fontalvo, R. (2022). La bioética y matemáticas un acercamiento al humanismo. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 50-61). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

En este capítulo se plantea un avance de tesis doctoral en desarrollo: *Enseñanza aprendizaje de las matemáticas en básica secundaria articulada a un pensamiento bioético*, la cual tiene por objetivo la búsqueda de una vía por desmitificar las matemáticas como una ciencia difícil, mecanicista y descontextualizada, que se aporten los argumentos de una alternativa a partir de las principales tendencias del pensamiento bioético que permiten articularla con una dimensión humanizadora. En esta perspectiva las matemáticas se constituyen como instrumentos cognitivos para promover la comprensión y el pensamiento de forma creativa y crítica en las personas, permitiendo en las prácticas pedagógicas utilizar modelos mentales para organizar y com-



prender el mundo, pero además transmitir valores humanos con más sentido social. Es por ello que se justifica la relación entre la enseñanza de las matemáticas y bioética en el contexto de la educación secundaria desde una perspectiva compleja. Se presenta el estado del arte a partir de una estrategia de indagación hermenéutica desde el análisis documental. En conclusión, la bioética se vislumbra como ese posible eslabón que necesita la educación, que tenga como eje central el humanismo y que promueva pensadores sistémicos, cooperativos y ecológicos.

Palabras clave

Bioética, Complejidad, Enseñanza aprendizaje, Matemáticas.

Abstract

This paper presents a research advance in the construction of the thesis: Teaching and learning of mathematics in the high school articulated to a bioethical thought, which aims to find a way to demystify mathematics as a difficult, mechanistic science and decontextualized, that the arguments of an alternative are provided based on the main tendencies of bioethical thought that allow it to be articulated with a humanizing dimension. In this perspective, mathematics is constituted as cognitive instruments to promote understanding and thinking in a creative and critical way in people, allowing pedagogical practices to use mental models to organize and understand the world, but also to transmit human values with more social meaning. That is why the relationship between the teaching of mathematics and bioethics in the context of secondary education is justified from a complex perspective. The state of the art is presented from a hermeneutical inquiry strategy from documentary analysis. In conclusion, bioethics is seen as that possible link that education needs, that has humanism as its central axis and that promotes systemic, cooperative and ecological thinkers.

Keywords

Bioethics, complexity, teaching-learning, mathematics.

Introducción

En los contextos educativos actuales, la incertidumbre se ensancha y busca interactuar con una sociedad que ha venido incubando una catástrofe mundial, con seres humanos un poco fríos, amenazantes e individualistas en donde se evidencia una pérdida valores humanos, con una ambición depredadora en busca de progreso rápido y voraz, seres nefastos para sí mismos, para el medio ambiente y para los demás. La pandemia del COVID-19 está despertando ese letargo, aflorando las sensibilidades que están inherentes a la vida, que permiten conocer y comprender el mundo de posibilidades, la organización sistémica desde la complejidad y los contextos emergentes para caminar hacia el horizonte. Para reflexionar en esta crisis planetaria y avanzar en una propuesta regeneradora de las prácticas pedagógicas, se hace necesario un pensamiento abierto que reconstruya y reconfigure el acto educativo. En esta propuesta se aborda el pensamiento bioético que plantea privilegiar una racionalidad por la vida, el bienestar humano y el cuidado del planeta propuesto por Potter (1971, 1997) al comprender la bioética como una ética de la vida para abordar la incertidumbre por el futuro de la humanidad, la vida y el respeto por la naturaleza.

Se hace necesario establecer una relación directa entre el actuar de los sujetos educativos, la madre naturaleza y la integración de competencias investigativas que promuevan los contextos de resolución de problemas, en un intento por traspasar los modelos educativos tradicionalistas, las clases desconectadas del contexto, que no tienen en cuenta las problemáticas sociales y currículos carentes de pertinencia, para contrarrestar estas características negativas centrados más en repetición de contenidos que privilegian la memoria sobre la reflexión. ¿Cómo enfrentar estas crisis desde los claustros, espacios y procesos de formación del sistema educativo?

En la enseñanza de las matemáticas es común encontrar desinterés y desmotivación por parte de los estudiantes cuando se enseña desde algoritmos, procedimientos memorísticos y repetitivos y no se piensa en construir una “Ciencia de las matemáticas para la vida”. Históricamente las matemá-

ticas han tenido problemas en sus procesos de enseñanza aprendizaje asociada a tecnicismos, algoritmos repetitivos, disyuntivos y fragmentados, en consecuencia, el problema se agudiza cuando las disciplinas no se comunican entre sí, los maestros se aíslan en el aula con los conocimientos que se abordan como fragmentos inconexos. Se generan así, algunos interrogantes ¿Cómo buscar nuevas formas de apoyar el desarrollo del pensamiento matemático? ¿Qué elementos se deben considerar para el aprendizaje de las matemáticas que promueva la formación humana? ¿Cómo desarrollar un proceso de enseñanza aprendizaje si nos desconocemos totalmente como seres humanos?

A pesar del arduo trabajo realizado por los investigadores en educación matemática en las últimas décadas de buscar nuevas estrategias de enseñanza aprendizaje de las matemáticas, los maestros, investigadores e instituciones educativas siguen preguntándose cómo traducir las matemáticas en los espacios de la práctica pedagógica de tal manera que se vinculen con “la realidad” es decir, con las problemáticas naturales, sociales y culturales. En la comunidad educativa del Colegio Técnico Microempresarial El Carmen de Floridablanca Santander donde se constituye el colectivo emergente de esta investigación se observa una falta de sensibilidad para el reconocimiento de fenómenos que se viven en la cotidianidad y que pueden ser matemáticos, aportando a la formación bioética.

Además, en cuanto a la política educativa de la enseñanza aprendizaje de las matemáticas la Unesco (1990) establece el cálculo y la resolución de problemas como aprendizajes mínimos que aportan al desarrollo pleno de las capacidades de una persona. En esta misma dirección la Unesco (2005) declara la bioética y los derechos humanos que trata de las cuestiones éticas relacionadas con la medicina, las ciencias de la vida y las tecnologías conexas aplicadas a los seres humanos, teniendo en cuenta sus dimensiones sociales, jurídicas y ambientales. De donde surgen los comités de bioética a nivel de los estados, en Colombia está establecido el comité de bioética según la Ley 1374 de 2010 que entre sus funciones están desarrollar acciones

para la promoción de la educación en bioética y proponer escenarios para la divulgación y promoción de la bioética a nivel nacional, departamental y municipal, sin embargo la bioética a nivel educativo de secundaria y primaria en Colombia no es muy conocida, hay mayor interés a nivel de la educación superior.

Con esta investigación se intenta una vía para que la relación entre bioética y matemáticas permita una nueva lógica de humanización que conecte la supervivencia con el desarrollo científico, cuidado del planeta y como herramienta de reflexión, como lo complementa Freire (1997) la experiencia educativa no es solo adiestramiento técnico, hay que respetar la naturaleza del ser humano y la enseñanza no debe darse alejada de la formación moral del educando.

Método

Este artículo se apoya en un abordaje inicial hermenéutico orientado al análisis documental e interpretativo el cual está organizado desde dos categorías: pensamiento matemático y pensamiento bioético. Se ha planteado una primera fase que tiene como finalidad identificar la problemática que atañe al proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas y como buscar una articulación de la bioética como una ética para la vida desde lo que plantean los autores Morin (1999), Potter (1997) y Bishop (1999). Como segunda fase se identificaron textos relevantes que aportan a la dinámica de las categorías bioética y matemáticas con sus posibilidades y emergencias en el contexto de la enseñanza aprendizaje moviéndose en los escenarios de la complejidad. En la fase final se realiza la interpretación que permite la construcción del objeto de investigación.

Resultados

De acuerdo con las tendencias investigativas caracterizadas en esta revisión documental teórica se encontró como ejes centrales: el proceso de enseñanza aprendizaje de las matemáticas en básica secundaria y la complejidad como

puente que articula la formación de un pensamiento bioético, generando una estrecha relación entre estos tres componentes. Desde la complejidad se abordarán los ordenadores del pensamiento propuestos por Morin (1994) para reorientar los aprendizajes de una nueva conciencia que religue las matemáticas y la bioética desde las problemáticas de la vida.

El recorrido realizado por la revisión teórica la evolución de un pensamiento bioético en la enseñanza de las matemáticas a nivel nacional e internacional no se evidencia tal relación, sin embargo, hay mayor interés en el estudio de la bioética en la educación a nivel superior principalmente. En Colombia el departamento de Bioética de la universidad del Bosque adelanta un proceso formativo con 22.568 maestros de varias zonas del país para la enseñanza de la bioética y la construcción del pensamiento bioético de los maestros, liderado por Triana et al (2008) pero fue un proceso muy descriptivo. Por su parte en la universidad Militar de Nueva Granada también han hecho investigaciones en bioética y complejidad desde 2005 a nivel de educación superior según Osorio (2008), allí también se tiene la formación bioética con estudiantes de pregrado Striedinger (2016) concluyendo que la bioética se debe vivenciar en las cosas simples de la vida, se necesita aprenderla, vivirla y enseñarla para que pase de la teoría a la práctica.

De esta manera a nivel nacional no se ha hecho énfasis en la formación en bioética a nivel de básica secundaria y primaria, tampoco se encuentra la relación directa entre bioética y matemáticas, sin embargo, desde la enseñanza de las matemáticas hay interés por enseñar las matemáticas a partir de la modelación y la vinculación con la **realidad** (Parra y Villa, 2017), en esta misma dirección Méndez (2016) plantea la didáctica emergente en la enseñanza de las matemáticas, como certeza de avanzar hacia lo incierto, que se empiece a eliminar el reduccionismo y se construya una interacción entre todos los actores del proceso educativo y por ende la transformación de una sociedad.

En España impulsados por el Ministerio de Educación, cultura y deporte y otras universidades, Diéguez y Canterero (1999) plantean una propuesta curricular pionera para la secretaría de educación de Galicia donde se hace transversalidad de la bioética con las diferentes disciplinas del currículo en la educación secundaria, sin embargo, se basan principalmente el estudio de los contenidos sin analizar el contexto, los intereses de los estudiantes y el dialogo con los profesores. En consecuencia, con lo anterior Gracia y De Abajo (2007) “La Bioética en la educación secundaria” tratan los problemas emergentes planteados por las ciencias de la vida como lo son la biología, ecología, medicina entre otras y por su capacidad humana para responder o tomar decisiones en situaciones de incertidumbre en aras cada vez más ajena a su propio control, como lo es la ingeniería genética. La explotación de los recursos naturales y de las posibilidades humanas, es también otro factor decisivo en el nacimiento de la bioética. Mientras la ética tradicional intentaba dar respuesta a unos problemas morales, dejaba de serlo respecto a nuevos problemas que se empezaron a desencadenar con el desarrollo de las ciencias.

A nivel de Latinoamérica Garrafa y Porto (2008) desarrolla el concepto de Bioética de intervención desde el contexto suramericano con el ánimo de defender los derechos humanos y la dignidad de las personas y Ferreyra (2013) realiza un abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética en la educación secundaria auténtica, pero tampoco se encuentra la relación directa entre matemáticas y bioética. En cuanto a la enseñanza de las matemáticas se observa una fuerte tendencia por los aprendizajes de las matemáticas a través de situaciones **reales** en lo que declaran los estándares básicos de competencias de diferentes países.

Formación en Bioética: mucho más que una ética

La Bioética surge desde la medicina, el desarrollo tecnológico y en el seguimiento de la Unesco por la definición de principios universales basados en valores éticos comunes que orienten los adelantos científicos y el desarro-

llo tecnológico y la transformación social a fin de determinar los desafíos que surgen en el ámbito de la ciencia y la tecnología teniendo en cuenta la responsabilidad de las generaciones actuales para con las generaciones venideras.

Desde los puntos de convergencia entre el pensamiento de Morin (1999) y Potter (1971) por la supervivencia de la vida, y la ética de la vida que permita transformar la especie humana en verdadera humanidad, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad, por consiguiente la educación como una actividad humana abierta a las incertidumbres e indeterminaciones, comprometidos con los destinos del hombre desde una visión bio-antropocéntrica, pluralista, orientada a procesos de deliberación de los problemas sociales. Por eso se hace pertinente garantizar que la especie humana adopte decisiones para que las acciones no sigan constituyendo una amenaza contra los ecosistemas, en este caso la ética para la vida en una política de la humanidad.

A la luz de la bioética se vislumbra el camino para la educación, en busca de hacer realidad los cambios que pronto se deben empezar a dar, en procura de la formación que conlleve una sociedad más integral, analizando al ser humano como un todo con sus problemáticas y actuaciones, no como una fría computadora que necesita ser llenada de información. En esta misma vía Osorio (2008) plantea la bioética global como una nueva disciplina que cambiara el conocimiento y la reflexión, haciendo la invitación de cómo usar el conocimiento para la supervivencia humana y para mejorar la condición humana, esquematizando la bioética como un enfoque cibernético en la búsqueda continua de sabiduría. Incluso Capra (1998) desde una postura cercana y sin enunciarlo entiende la Bioética:

Es una visión del mundo que reconoce el valor inherente de la vida no humana. Todos los seres vivos son miembros de comunidades ecológicas vinculados por una red de interdependencias. Cuando esta profunda percepción ecológica se vuelve parte de nuestra vida cotidiana, emerge un sistema ético radicalmente nuevo. (p.32)

Relaciones entre el pensamiento bioético y la enseñanza de las matemáticas

Las matemáticas son una ciencia que permiten modelar situaciones problema de tipo social, natural y cultural, a través de su lenguaje, se ponen al servicio de otras disciplinas para movilizar otros saberes e intentar comprender el mundo y aproximarse a las cosas. La enseñanza aprendizaje de las matemáticas históricamente han tenido problemas de exclusión, de concepciones y de aplicabilidad en donde se hace evidente la falta de vinculación de las matemáticas con cotidianidad del estudiante e interacción con el mundo que lo rodea, a pesar de que el conocimiento matemático ofrece soluciones a una multiplicidad de opciones e intereses de los estudiantes que aprenden y de las actividades que realizan en su diario vivir, en este sentido, el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, MEN (2006) dice que uno de los intereses es incorporar en los procesos de formación las matemáticas como actividad humana mediada por la vida social, cultural y política de las personas.

Para construir un diálogo bioético-matemático se hace necesario que el pensamiento matemático establezca conexiones con los fines científicos, económicos, políticos, sociales, ecológicos y culturales según el MEN (2006) la incorporación de estos fines en la enseñanza de las matemáticas obliga a reconocer que forman parte del sistema de valores compartidos, que se fundamentan en la ética y se desarrollan en una práctica social, que permiten formar representaciones y hacer matemáticas desde la bioética para contextualizarla en el medio actual. Las propuestas socioculturales de D'ambrosio (2016) Bishop (1999), Jaramillo (2011), Ranford (2006) entre otros, que se tejen bajo la mirada de la educación matemática para fortalecer la dimensión humana que consideran que el objetivo mayor de la enseñanza de las matemáticas es que el estudiante aprehenda a reflexionar de acuerdo con ciertas formas culturales de pensamiento históricamente constituidas que la distinguen, esto permite el encuentro entre el pensamiento bioético-matemático.

En este sentido se construye las imágenes mentales del mundo y se desarrolla la actividad cognitiva, y sobre estas bases se fundamenta la organización compleja que para el caso de las matemáticas se debe tomar distancia de la linealidad y reduccionismo para hablar de modelos en espiral, de bucles que generen dinámicas emergentes en las que se pone en escena el pensamiento bioético a través de los dilemas políticos, sociales, económicos, históricos, científicos, ecológicos. Etc. Así mismo Osorio (2008) encuentra convergencias entre bioética y complejidad en la relación cultural científica y humanística que cambia la manera de comprender el conocimiento y la reflexión, en efecto la transformación de seres humanos comprometidos con ellos mismos, con el otro y con la madre naturaleza.

Conclusiones

Los resultados presentados en este documento guardan relación con los planteamientos de Morin (1999), Potter (1997) y Kottow (2015) la bioética como esa sabiduría de largo alcance para construir nuevas realidades, nuevas lógicas que se encargue de los problemas planetarios, desarrollando una deliberación contextual para vincular los procesos matemáticos que promuevan la solución de situaciones globales, tal como Bishop (1999) añade buscar una conciencia fundamental de los valores que están inmersos en las matemáticas y como ponerlos al servicio de los niños. Aunque la relación entre educación y bioética en el contexto aún es marginal, como educadora es claro que los retos que enfrenta la escuela, son los problemas de la sociedad, formar individuos más responsables, más íntegros, con más sentido social, capaces de ser respetuosos de sí mismos, de los demás, de las diferencias, y del medio ambiente. Por eso es pertinente la apuesta de establecer la relación entre Bioética y matemáticas como estrategia emergente para enseñar a pensar bien, perfilando la población para valorar con ellos el pensamiento que tienen, jalonando la bioética cómo se estructura desde la norma y la moral de la ética, se propone una búsqueda de la bioética como activadora del pensamiento matemático y a su vez el pensamiento matemático activador para el pensamiento bioético que promueva mejores seres humanos.

Los alcances de este estudio también buscan proponer el abordaje de un método de investigación Acción desde la Bioética (IAB). En este sentido Sierra y Osorio (2011) infiere que la bioética como una conciencia reflexiva del conocimiento no tiene un método establecido, de ninguna disciplina, sino que tiene problemas que no se pueden ni comprender, ni resolver a través de una mirada disciplinar. De esta manera la IAB es una vía metodológica desde la perspectiva compleja transdisciplinaria en donde se integra la investigación acción para apuntarle a esa naturaleza humana con sus relaciones, interrelaciones con las realidades físicas, biológicas y antropológicas que religuen el conocimiento matemático en función de la vida.

Referencias

- Bishop, A. J. (1999). *Enculturación matemática: la educación matemática desde una perspectiva cultural*. Ed.49. Grupo Planeta (GBS).
- Capra, F. & Sempau, D. (1998). La trama de la vida. (pp.307-314). Barcelona: Anagrama.
- D'ambrosio, U. (2016). Etnomatemática-elo entre as tradições e a modernidade. Autêntica.
- Diéguez, J. C. P., & Canterero, P. N. (1999). La bioética en la enseñanza secundaria. Cuadernos de Bioética, 1.
- Ferreyra, H. A. (2013). Educación secundaria auténtica: el abordaje de los temas transversales desde una perspectiva bioética. El caso de la transformación curricular en la provincia de Córdoba (Argentina). *Revista Latinoamericana de Bioética*, 13(2), 8-19.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. siglo XXI.
- Garrafa, V., & Porto, D. (2008). Bioética de intervención. Tealdi JC, (director). *Diccionario Latinoamericano de Bioética*. Universidad Nacional de Colombia (Sede Bogotá), UNESCO Red Latinoamericana y del Caribe de Bioética, 177-180.
- Gracia, D., & De Abajo, F. J. (2007). *La bioética en la educación secundaria*. Ministerio de Educación.
- Jaramillo, D. (2011). La educación matemática en una perspectiva sociocultural: tensiones, utopías, futuros posibles. *Revista Educación y Pedagogía*, (59), 13-36.
- Kottow, M. (2015). La enseñanza de una bioética proximal. *Revista Latinoamericana de Bioética*, 15(2), 14-25.

- Méndez Salamanca, N. M. (2016). *Didáctica emergente: del devenir de las TIC y su relación con las matemáticas en la formación básica secundaria* (Doctoral disertación, Ediciones Universidad Simón Bolívar).
- Ministerio de Educación Nacional, MEN, (2006). *Estándares básicos de competencias en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas: guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden*. Magisterio. 46 – 89.
- Morin, E. (1994) *Introduction à la pensée complexe*. ScienS humanies.
- Morin, E. (1999). *La cabeza bien puesta*. Ed.22 Nueva Visión.
- Osorio, S. (2008). *Bioética global y pensamiento complejo*. Rev. Latinoamericana. Bioética, 106-113.
- Parra, H. Villa, J. (2017). *Vinculación de las matemáticas con la realidad. Implicaciones en la conformación del pensamiento profesional del docente*. Paradigma.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics bridge to the future*. Prebtis Hall. New York
- Potter, V. R. (1998). *Bioética puente, bioética global y bioética profunda*. *Cuadernos del programa regional de bioética*, 7, 21-35.
- Radford, L. (2006). *Elementos de una teoría cultural de la objetivación*. *Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa, RELIME*, (Esp), 103-129.
- Striedinger M. P. (2016). *Estrategias innovadoras para formar bioéticamente a la comunidad neogranadina de pregrado con miras al desarrollo sostenible*. [Tesis doctoral de la Universidad Militar Nueva Granada].
- Sierra, C. E., Osorio, S. N. (2011). *Historia Y Filosofía de La Ciencia: Antecedentes Epistemológicos E Históricos Para Comprender El Surgimiento de La Bioética Global*. Bogotá: Universidad Militar Nueva Granada.
- Triana, J. E., Sarmiento, Y. S., Bustos, M. D. P. G. (2008). *La enseñanza de la bioética general como aporte en la construcción de un pensamiento bioético en los maestros*. *Revista colombiana de Bioética*, 3, 11-79.
- UNESCO (2005) *Declaración universal sobre Bioética y Derechos Humanos*. París: Francia. Ediciones UNESCO http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=31058&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- UNESCO (1990) *Declaración mundial sobre la educación para todos*. New York. Ediciones UNESCO https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Cap. 4

Aporte del pensamiento Moriano a la salvaguarda de la identidad y la memoria cultural desde los procesos educativos

Contribution of Moriano's thought to the preservation of identity and cultural memory from the educational processes

Cledys José Romero Ortega
romeroortegacledysjose5@gmail.com
Universidad Simón Bolívar

“Educar para comprender las matemáticas o cualquier disciplina es una cosa, educar para la comprensión humana es otra; ahí se encuentra justamente la misión espiritual de la educación: enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad.”

Edgar Morin

Cómo citar: Romero, C. (2022). Aporte del pensamiento Moriano a la salvaguarda de la identidad y la memoria cultural desde los procesos educativos. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 62-70). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Dentro de la celebración del centenario del natalicio de Edgar Morin, recordamos su legado del pensamiento complejo, la memoria y la diversidad cultural a través de los tiempos, con el propósito de educar desde la identidad propia y el territorio, generando dinámicas y prácticas educativas, partiendo de lo que somos; a través de una reflexión sobre sus teorías y su visión

ecoplanetaria como ruta, para asumir lo vivencial terrestre. Tomando nuestro trabajo investigativo, nuestros análisis y observaciones de campo para definir la diversidad cultural de nuestra región Caribe como multicultural y compleja, aunque no se diga de manera explícita.

Palabras clave

Identidad, territorios, diversidad, patrimonio cultural.

Abstract

Within the celebration of the centenary of the birth of Edgar Morin, we remember his legacy of complex thinking, memory and cultural diversity through time, with the purpose of educating from our own identity and territory, generating dynamics and educational practices, starting from what we are; through a reflection on his theories and his eco-planetary vision as a route to assume the terrestrial experience. Taking our research work, our analysis and field observations to define the cultural diversity of our Caribbean region as multicultural and complex, although it is not explicitly stated.

Keywords

Identity, territories, diversity, cultural heritage.

Introducción

En el marco de la conmemoración de los cien años de vida, de uno de los más importantes pensadores de estos tiempos Edgar Morin, su inmensa obra filosófica y educativa, ha logrado renovar el pensamiento crítico y reflexivo, como un camino de esperanza hacia una sociedad planetaria en sintonía con la vida, con los valores trascendentes para dar sentido a la relación armónica con el cosmos. Este artículo, es una reflexión de un diálogo con su visión de diversidad cultural e identidad terrenal, directamente relacionado con los aportes realizados de la tesis doctoral sobre nuevos conocimientos en torno al patrimonio cultural-oral-inmaterial de la región Caribe, articulados a las

prácticas educativas y los territorios.

Morín (2003), habla de la unidad en la especie humana como la clave de la educación del futuro, esto como un hecho para preservar la naturaleza de la diversidad y riqueza espiritual del homo sapiens, dichos rasgos que no son propiamente exclusivos de los humanos, pero que nos hacen mantener nuestros lazos afectivos, espirituales y sociales (Flores, 2020). Esta unidad humana antes mencionada, está ligada directamente al cerebro, la mente, la psiquis, el afecto y sin duda alguna el intelecto; por esta razón las culturas y sociedades multiculturales han forjado sus principios y organizaciones desde la base de la unidad. Entender lo que nos hace humanos, es sinónimo de entender la diversidad que hay en él. Hay que concebir la unidad de los múltiples, la multiplicidad del uno.

En este texto, hablaremos del individuo desde la perspectiva de Morín (2003) el cual afirma que existe una diversidad genética en todos los humanos, lo cual implica la singularidad en su anatomía. Esto nos permite comprender el estado físico del cuerpo como una unidad y diversidad cerebral, mental, psicológica, afectiva, intelectual y subjetiva: que todo ser humano lleva para su desarrollo en la sociedad en los componentes antes señalados y que son determinantes para su calidad de vida.

Método

Desde la tesis doctoral, se abordó el diseño metodológico basado en el paradigma histórico hermenéutico, el cual propone la ciencia como un sistema complejo que otorga comprensiones obtenidas a partir del lenguaje, las cuales permiten interpretar la realidad social y humana de la población estudiada. El pensamiento moriniano, coincide en que la noción de campo de la sociedad que él plantea desde la complejidad; es una unidad con diversidad de lenguas, todas multi diversas a partir de una estructura con doble articulación común, “lo que hace que seamos gemelos por el lenguaje y separados por las lenguas y religados en las organizaciones sociales y las diferentes

culturas” (Morin, 2003). Hoy en nuestros análisis y observaciones de campo podemos decir que la diversidad cultural de nuestra región Caribe es multicultural y compleja, aunque no se diga de manera explícita.

Siguiendo los aportes de Morin (2003) en “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*” el aspecto cultural trasciende y se determina como: “el conjunto de los saberes, saber-hacer, reglas, normas, interdicciones, estrategias, creencias, ideas, valores, mitos que se transmite de generación en generación, se reproduce en cada individuo, controla la existencia de la sociedad y mantiene la complejidad psicológica y social. No hay sociedad humana, arcaica o moderna que no tenga cultura, la unión planetaria es la exigencia racional mínima de un mundo limitado e interdependiente. Tal unión necesita de una conciencia y de un sentido de pertenencia mutuo que nos ligue a nuestra Tierra considerada como primera y última Patria”, pero si revisamos nuestras prácticas educativas, es muy mínimo lo que se hace por preservar los valores y el patrimonio cultural, que de manera involuntaria pasa a un segundo plano en los planes curriculares y los proyectos educativos PEI.

Por otro lado, tenemos que el enfoque etnográfico planteado en la tesis, comprende la observación y descripción de distintos aspectos de una población, lo cual, al hablar de patria, ésta se determina como un pensamiento colectivo, creado a partir de la influencia tanto maternal como paterna (inclusive en el término femenino-masculino de patria), algo como una comunidad de destino, la cual pueda utilizar ese pensamiento para encontrarnos con nuestras raíces y ancestros.

Si bien nuestra genética determina lo que hace único al ser como individuo, en el pensamiento pedagógico moriniano encontramos que en esa misma genética tenemos características cerebrales y afectivas en común, que construyen la cultura y la sociedad como la conocemos. Sin embargo, Edgar Morin asegura que los problemas de la humanidad siguen siendo los mismos que en el siglo XX: la vida y la muerte; para no ir muy lejos lo demostró la pandemia del COVID-19, la cual en el año 2020 marcó la

fragilidad humana, sin importar las raíces o nacionalidades.

Resultados

Al realizar un análisis reflexivo sobre el pensamiento Moriniano desde el enfoque etnográfico, nos vemos en la necesidad de aprender a darle valor a la tierra donde vivimos e identificar el papel que jugamos en ella, como dicen los aborígenes de la madre tierra aprendiendo estar con ella desde una dimensión ética; a “estar-ahí”, es decir, aprender a compartir, comunicarnos y comulgar como sociedad, pero esto solo lo comprendemos al descubrir y aceptar la singularidad de cada cultura presente en el mundo. Hoy por hoy, la falta de vivir, compartir, comulgar, nos hace carecer de esa conexión con la patria grande, mamá tierra, papá planeta en aras a la equidad de género.

Asimismo, con relación a la identidad terrenal que plantea Morín (2003), pertenecer a una cultura no es suficiente, lo es ser habitantes de la Tierra en toda su dimensión de ciudadano planetario. Tampoco dedicarnos sólo a dominar, sino a ser proactivos y re-educarnos para ese fin, construyendo, mejorando y comprendiendo al mundo. En la crisis ambiental que vivimos, por el cambio climático, los libres mercados, en lo que se nos propone para esa educación necesaria para el presente y lo que viene y de acuerdo a las reflexiones de Morín, podemos decir que en el proceso que adelantamos en proponer un nuevo enfoque pedagógico Educo-identidad que su objeto de estudio es lograr que desde las prácticas educativas; se preserve el patrimonio cultural inmaterial, por supuesto en correspondencia con el quehacer eco planetario epicentro de la vivencia terrenal y los siguientes postulados que se orientan desde Morín (2003). Los Sietes saberes necesarios para la educación del futuro, en medio de la incertidumbre y las complejidades como el maestro Morín lo sustenta en las siguientes líneas y consideraciones:

- La conciencia antropológica que reconoce nuestra unidad en nuestra diversidad.
- La conciencia ecológica, es decir la conciencia de habitar con todos los seres mortales una misma esfera viviente (biosfera); reconocer

nuestro lazo consustancial con la biosfera nos conduce a abandonar el sueño prometeico del dominio del universo para alimentar la aspiración a la convivencia sobre la Tierra.

- La conciencia cívico terrenal, es decir de la responsabilidad y de la solidaridad para los hijos de la Tierra.
- La conciencia espiritual de la humana condición que viene del ejercicio complejo del pensamiento y que nos permite a la vez criticarnos mutuamente, autocriticarnos y comprendernos entre sí.

Conclusiones

Al analizar nuestra sociedad hoy día, desde el pensamiento Moriniano, llegamos a la conclusión que la tarea es instruir y aprender, creando una relación estrecha con nuestras patrias familiares, regionales, nacionales, integrarlas en el universo concreto de la patria terrenal. Superando las heridas del pasado, sin permitir que jamás se vuelva a dar, comprendiendo que todas las manifestaciones culturales poseen diversidad en su esencia, así como carencias e ignorancias. De ese modo, el cuarto saber de la educación del futuro, es decir, la identidad terrenal.

Es en el reencuentro con el pasado que un grupo humano encuentra la energía para enfrentar su presente y preparar su futuro. La búsqueda de un mejor avenir debe ser complementaria y no antagonista con los reencuentros en el pasado. Todo ser humano, toda colectividad debe dirigir su vida en una circulación interminable entre su pasado donde encuentra su identidad ape­gándose a sus ascendientes, su presente donde afirma sus necesidades y un futuro hacia donde proyecta sus aspiraciones y sus esfuerzos, la religación debe sustituir la disyunción y llamar a la “simbiosofía”, la sabiduría de vivir unidos. (Morín, 2003)

En nuestra región Caribe el mestizaje y la diversidad ameritan un estudio mayor, el científico Emilio Yunis Turbay (2019) en su texto “Por qué

somos así”, hace ese análisis, y nos permite entender esa diversidad biológica, que es tan importante para avanzar a unas mejores condiciones de la existencia humana, igual Morín (2003) plantea que “deben desarrollarse en contra de la homogeneización y el hermetismo. El mestizaje no es solamente una creación de nuevas diversidades a partir del encuentro; en el proceso planetario éste se vuelve producto y productor de religación y de unidad”.

Nuestra investigación de tesis doctoral “Educo identidad, los valores culturales orales inmateriales de la Región Caribe en las prácticas educativa” asumimos el paradigma metodológico histórico hermenéutico, que tiene como base la etnografía, basado en la complejidad y sin que lleve el rótulo; busca en el corazón de la identidad mestiza (cultural o racial) lo que somos y los criterios para conservar lo esencial de la vida como son nuestras costumbres de siempre, aunque cada individuo en esta era planetaria debe crear su propia “poli.identidad”, es decir, integrar las identidades familiares, regionales y étnicas, con las identidades religiosas o filosóficas en un caminar liberador, autocrítico con la historia (Dussel, 2012) y de la identidad terrenal. Compartimos estos fundamentos Morinianos antes expuestos “porque el mestizo puede encontrar en las raíces de su poli-identidad una bipolaridad familiar, una bipolaridad étnica, nacional incluso continental que le permite constituir en sí una identidad compleja plenamente humana” (Morín, 2003).

Lo que el ser puede y debe hacer, se divide en dos caminos: salvar su unidad humana y salvar la diversidad que lo hace humano, hoy ambas en peligro por los diferentes fenómenos e incertidumbres que enfrentamos.

En el pensamiento educativo moriniano y en la búsqueda del saber necesario, es un reto, trabajar desde las prácticas educativas; los de las identidades en forma concéntricas y plurales: la de nuestra etnia (quienes somos, nuestro origen), la de nuestra patria (sus valores democráticos, sus riquezas eco ambientales), la de nuestra comunidad de civilización (el barrio, la vereda, el cabildo el territorio) y todos ciudadanos terrestres dando el sentido a las creencias, mitos, leyendas, costumbres, fiestas tradicionales y la gastronomía en el principio de la seguridad alimentaria.

Tenemos que comprometernos con la humanidad planetaria y los territorios, es un saber que está en su búsqueda, defender el derecho a “la vida que consiste en resistir a la muerte. Civilizar y Solidarizar la Tierra; Transformar la especie humana en verdadera humanidad se vuelve el objetivo fundamental y global de toda educación, aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad. La conciencia de nuestra humanidad.” (Morín, 2003), ese es el legado de Edgar Morin, que perdura en el espacio y en el tiempo, su centenario de natalicio es una esperanza para hacer una mejor educación.

A manera de conclusión, coincidimos con Rodríguez (2019) en que estamos sintiendo una crisis en la educación sobre el patrimonio cultural que se ha venido transmitiendo de la educación tradicional, donde se minimiza los grandes hechos, se aprende de forma mecánica, está centrada en el docente se da sólo en el aula. Educar de esta manera, crea una grieta en las manifestaciones culturales del pueblo y sus territorios, ya que no se puede encerrar la cultura dentro de un aula de clases; aunque desde esta, se sistematiza y si no tiene la participación activa de la comunidad, no se salvaguardará de manera integral.

Debemos reconocer que con la transmodernidad y la deconstrucción del pensamiento descolonizador que le da “valor” a nuestra cultura, lo indagado por Rodríguez (2019) y García (2012) aseguran que los hacedores de la formación en patrimonio cultural, comprendan, asuman y entiendan la necesidad de dejar el resentimiento y la aversión contra los antiguos y actuales colonizadores, en su estudio que lo aborda desde la transcomplejidad y el aula mente social González (2009) nos permite tener una mirada religante, avanzando hacia el encuentro con los saberes propios, pertinentes y básicos, fundamentados en preceptos epistemológicos-ontológico, desde miradas de autores nuestros con criterios transdisciplinarios y campos intelectuales y científicos como: la genética, la antropología, sociología, psicología ,pedagogía que iluminan un camino propio del conocimiento.

Referencias

- Flores Morales, J. A. (2020). Complex Thinking: A Systematic Review of Scientific Articles Indexed in Scopus 2016-2019. *Phainomenon*, 19(2), 303–324. <https://doi.org/10.33539/phai.v19i2.2274>
- Dussel, E. (2012). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde la filosofía de la liberación). *Marxismo Crítico*. <https://marxismocritico.com/2012/03/06/transmodernidad-e-interculturalidad/>
- García, Z. (2012). La educación patrimonial en Venezuela desde una visión latinoamericana, una propuesta de modelo teórico. Universidad de Sevilla.
- González, J. (2009). El bucle educativo: aprendizaje, pensamiento complejo y transdisciplinariedad. Modelos de planificaciones.
- Morín, E. (2003). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Unesco/Nueva Visión.
- Rodríguez M. E. (2019). Complex Patrimonial Education in the SocialMind Classroom and Educational Institutions. *Revista Antheia*, 11(1). 125-146. <https://doi.org/10.11600/21450366.11.1a1etheia.125.146>
- Yunis E (2019) ¿Por qué somos así? ¿Qué pasó en Colombia? Análisis del mestizaje. Editorial Temis.

Prácticas pedagógicas incluyentes desde la enseñanza de la educación física. Una revisión teórica

Inclusive pedagogical practices from the teaching of physical education. A theoretical review

Laura Natalia Gómez-Garcés
laura.gomezg@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-2876-9826

Edna Elizabeth Aldana Rivera
ealdana@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0002-0265-7298

Cómo citar: Gómez-Garcés, L., y Aldana, E. (2022). Prácticas pedagógicas incluyentes desde la enseñanza de la educación física. Una revisión teórica. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 71-81). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Esta revisión teórica se realizó para tener un acercamiento con los estudios existentes en torno a la inclusión, específicamente para analizar los realizados desde o para la enseñanza de la Educación Física. Se tomaron como ejes centrales: proceso de enseñanza de la Educación Física, currículo, prácticas pedagógicas, y se seleccionaron artículos publicados en las bases de datos: Dialnet, Scielo, Google Scholar, Redalyc. Los resultados evidencian la escasa cualificación docente para la enseñanza de la Educación Física en básica primaria, los vacíos existentes para la com-

preensión de las necesidades y potencialidades de los estudiantes con discapacidad, y algunas alternativas que visibilizan estrategias inclusivas para la enseñanza de la Educación Física. Estos factores confirman la pertinencia de religar el currículo y las prácticas pedagógicas, la inclusión y la discapacidad física, la educación física y las capacidades de los estudiantes para repensar la Educación física desde una visión integradora.

Palabras Clave

Práctica pedagógica, Enseñanza, Discapacidad, Educación física.

Abstract

This theoretical review was carried out in order to have an approach to the existing studies on inclusion, specifically to analyze those carried out from or for the teaching of Physical Education. The following were taken as central axes: Physical Education teaching process, curriculum, pedagogical practices, and articles published in the following databases were selected: Dialnet, Scielo, Google Scholar, Redalyc. The results show the scarce teacher qualification for teaching Physical Education in elementary school, the existing gaps in understanding the needs and potential of students with disabilities, and some alternatives that show inclusive strategies for teaching Physical Education. These factors confirm the relevance of linking the curriculum and pedagogical practices, inclusion and physical disability, physical education and students' abilities to rethink Physical Education from an integrative vision.

Keywords

Pedagogical practice, Teaching, Disability, Physical education.

Introducción

Actualmente, los estudiantes con discapacidad han sido integrados en la escuela, pero esta experiencia no ha garantizado su participación e inclusión en los procesos formativos, contrario a esto en algunos casos, se ha cambiado la segregación que se producía en el pasado con instituciones especializadas a una nueva forma de exclusión en la escuela. Con respecto a la enseñanza de la Educación Física (EF), cabe mencionar algunos factores influyentes en los procesos formativos, como es el caso de los modelos pedagógicos que enmarcan los diferentes Proyectos Educativos Institucionales-PEI para orientar las diferentes prácticas pedagógicas que tienen lugar en cada institución, proyectos autónomos que están pensados desde los intereses y necesidades de cada población y diseñados según las oportunidades que ofrece cada contexto. La Ley 115 de 1994 tiene en cuenta la EF como parte de las áreas obligatorias de la enseñanza, la reconoce como una práctica social y cultural que desarrolla las diferentes dimensiones del ser humano por su capacidad relacional desde su corporeidad (Ministerio de Educación Nacional, 2000).

Según el informe presentado por las Naciones Unidas, la pandemia por cuenta de la Covid-19 acrecentó la desigualdad, las comunidades vulnerables sufrieron mayor riesgo de ser excluidas por los cierres de las escuelas y las nuevas metodologías adoptadas para llevar a cabo la enseñanza, afectando a estudiantes en todo el mundo. Con relación a la educación inclusiva, aparece resguardada en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 donde se hace énfasis en garantizar una educación inclusiva de calidad para todas las personas.

Teniendo en cuenta lo anteriormente planteado se tienen en cuenta las siguientes preguntas de investigación para realizar la revisión teórica:

1. ¿Cuál es la postura de los docentes de básica primaria frente a la inclu-

- sión y a la enseñanza de la educación física?
2. ¿Cuáles son las barreras para los estudiantes con discapacidad física frente al área de educación física?
 3. ¿Qué elementos intervienen en el proceso inclusivo para la enseñanza de la educación física en básica primaria?

Método

La revisión teórica tiene como ejes centrales el proceso de enseñanza de la Educación Física, el currículo y las prácticas pedagógicas, aspectos relacionados a la inclusión como estrategia de cambio y aceptación a la diferencia y el respeto por el otro. Pensar en un currículo que no sólo refuerce conocimientos disciplinares, sino por el contrario, que realice los ajustes razonables para superar las barreras para el aprendizaje y lograr la participación de personas distintas en un mismo lugar; un currículo que flexibilice contenidos, estrategias y escenarios para todos los estudiantes que lo requieran y que ofrezca oportunidades de participación a sujetos heterogéneos, organizando su enseñanza desde la diversidad.

Para el presente estudio se realizó una revisión bibliográfica sistemática de tipo descriptivo, utilizando como estrategia de búsqueda bibliográfica bases de datos como: Dialnet, Scielo, Google Scholar y Redalyc, usando como variables de búsqueda palabras asociadas a inclusión, educación física, prácticas pedagógicas, discapacidad, diversidad. Los estudios y artículos incluidos fueron limitados al año de publicación, teniendo en cuenta publicaciones desde el año 2015 hasta el presente. Como muestra en este proceso se accedió a 60 artículos, después de revisar sus respectivos resúmenes fueron afines y coherentes con las categorías establecidas 30 estudios, de los cuales 15 no cumplieron con los criterios de inclusión y finalmente como muestra representativa correspondieron 15 en total, consultados desde Google Scholar (2); Dialnet (6), Scielo (6); Redalyc (1), permitiendo realizar un acercamiento a las categorías principales del estudio.

Resultados

Pregunta de investigación 1

¿Cuál es la postura de los docentes de básica primaria frente a la inclusión y a la enseñanza de la educación física?

No se puede afirmar que puede mejorarse la calidad de la educación si los profesores no mejoran de forma sustancial su calidad docente. (Alonso et al. 2016). El docente debe facilitar en sus estudiantes la construcción de su propio conocimiento. (Córdoba, 2015). La formación docente se enriquece en la práctica desde la reflexión de las interacciones, socializaciones y distintas dinámicas que tienen lugar en su quehacer y en su entorno. (González, 2013).

Para alcanzar mayor asertividad en la experiencia docente debe tenerse en cuenta la disciplina, motivación, adaptación, organización, dominio disciplinar, y tener en cuenta tanto al maestro como al estudiante (Alonso et al., 2016). Las clases de EF son enmarcadas en una visión deportivista tradicional, centrados en el desarrollo corporal y aislados de otros procesos cognitivos y actitudinales. Esta visión reduccionista que perdura en las prácticas pedagógicas de la EF con procesos meramente físicos y deportivos, distan de otras posibilidades para formar sujetos desde su integralidad (Betancur-Agudelo et al., 2018).

La comunidad educativa tiene percepciones similares frente a la inclusión y, sin embargo, los padres de niños con discapacidad no perciben acciones concretas en los procesos formativos de sus hijos. En ocasiones, las instituciones educativas pretenden visibilizar la inclusión con el número o cantidad de estudiantes con discapacidad con los que cuenta determinada escuela, sin embargo, esto no garantiza procesos inclusivos en la comunidad (Mateus et al., 2017).

Pregunta de investigación 2

¿Cuáles son las barreras para los estudiantes con discapacidad física frente al área de educación física?

Cabe resaltar las barreras que se presentan en el desarrollo del área de la educación física; se refleja tal situación al promover la participación de estudiantes con discapacidad en actividades segregadas cargadas de poco significado, sin ninguna estructura o propósito para los involucrados, generando la poca o nula relación y posibilidad de socialización con sus pares. Los estudiantes perciben su discapacidad como una anomalía que limita su participación en las clases de EF, al sentir que no son capaces de responder con las exigencias físicas del área y al miedo e inseguridad que les genera participar en las actividades (Tanure Alves et al., 2020).

En la escuela, no se trata de dar las mismas oportunidades a todos, sino que los niños tengan la mejor oportunidad de desarrollarse. El ideal de inclusión, en el que todos los alumnos realizan la misma actividad, debe ser superado para proporcionar oportunidades de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. (Barton, 1993 citado por Tanuere Alves et al., 2020).

El concepto de inclusión escolar está asociado con la integración de estudiantes diversos en un aula común, sin que esto signifique cambios o transformaciones en los procesos de enseñanza, esto se ve reflejado en la enseñanza de la EF, el profesorado ve a sus estudiantes como grupos homogéneos de personas y la EF como un espacio para incentivar la competencia física con metodologías centradas en la ejecución de prácticas deportivas (Canales et al., 2018).

Pregunta de investigación 3

¿Qué elementos intervienen en el proceso inclusivo para la enseñanza de la educación física en básica primaria?

Es imperativo que las políticas educativas, las normas y las prácticas curriculares sean socialmente justas y equitativas para educar a los estudiantes sobre la diversidad, la equidad y la inclusión (Walton-Fisette y Sutherland, 2020). Algunos elementos responsables de generar o provocar inclusión-exclusión en las clases de EF, son las metodologías, el trato hacia los estudiantes y el manejo de algunos comportamientos, ciertas actividades de índole competitiva que en ocasiones provocan riñas y burlas entre los participantes, lo que genera división en los grupos (Betancur, 2013).

González-Rojas y Triana-Fierro (2018) centran su interés en las actitudes que pueden tener los maestros frente a estos estudiantes y los factores que influyen para tomar determinada postura, donde a través de una revisión bibliográfica dan cuenta de cómo el desarrollo de una educación inclusiva involucra diferentes esferas sociales e implica necesariamente cambios en diferentes ámbitos del sistema educativo, desde las políticas estatales hasta el diseño curricular y las prácticas pedagógicas, situación que conlleva a cambios en las formas de enseñanza y a una necesaria capacitación docente para asumir de forma pertinente la enseñanza desde la diversidad.

González-Palomares et al. (2015) en una de sus categorías de estudio “Educación física, salud y discapacidad” muestran como la actividad física y las diferentes manifestaciones de movimiento contribuyen de forma positiva en las diferentes dimensiones de las personas, tales como: afectiva, social y cognitiva. Valencia-Peris et al. (2020) concluyen como la poca formación con respecto a la inclusión que se da a los futuros formadores en el área de EF se ve reflejada en el temor que genera en el momento de enseñar a personas diversas, la poca pertinencia didáctica para llevar a cabo procesos formativos a sujetos diversos. En su artículo “la formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad” ponen en evidencia la necesidad de buscar diferentes estrategias de capacitación docente para superar los obstáculos y barreras que se pueden generar desde el docente y la escuela, para atender de manera pertinente a la población escolar; a través de una de las estrategias utilizadas en su estu-

dio, ponen en práctica simulaciones, donde con actividades situadas con la experimentación de diferentes limitaciones físicas pueden conocer el sentir de personas con y sin discapacidad, desde procesos empáticos de concienciación y aceptación de la diferencia.

Calvo et al. (2019) a través de una revisión sistemática muestran como estrategia de enseñanza una metodología llamada Aprendizaje-Servicio, donde a través de procesos reflexivos combinan procesos prácticos y teóricos, donde se hace transferencia del aprendizaje a la comunidad.

Conclusiones

En esta revisión se tuvo en cuenta tres aspectos importantes para realizar la investigación: docente, estudiante y currículo, los cuales son vistos de manera relacionada con los componentes de inclusión, prácticas pedagógicas y enseñanza de la Educación Física. En este sentido, vale la pena resaltar:

Desde el acercamiento a las posturas de los docentes de básica primaria frente a la inclusión y a la enseñanza de la educación física, se evidencian necesidades y debilidades por la escasez de docentes cualificados y de recursos de apoyo para los aprendizajes, que se evidencia en unas prácticas asumidas desde una visión deportivista tradicional consistente en actividad física y desarrollo corporal. Los docentes exteriorizan su temor a dar indicaciones equivocadas por no contar con orientaciones claras para su enseñanza y así mismo los padres de familia perciben pocos procesos formativos en sus hijos. Por lo anterior, se hacen necesarios planteamientos de metodologías empáticas, desarrollo de estrategias educativas incluyentes, de concienciación, de aceptación de las diferencias, nuevas formas de enseñar y de transformar la práctica pedagógica para que el alumno con discapacidad tenga la mejor oportunidad de desarrollarse.

Con respecto a las barreras a las que se enfrentan los estudiantes con discapacidad física, es pertinente tener en cuenta que la discapacidad e inclusión ha venido en los últimos 30 años aumentando las brechas, aún es latente la falta de oportunidades para que se desarrollen de forma integral y existe un vacío en la comprensión de sus necesidades, en la atribución al bienestar y calidad de vida desde el movimiento corporal. Sin embargo, no todo es desalentador, ya que se ha comenzado a cambiar el clima escolar desde el respeto a las diferencias para cimentar valores de respeto, equidad, participación, adaptación e inclusión.

En cuanto a los elementos que intervienen en el proceso inclusivo para la enseñanza de la educación física en básica primaria, se visualiza que un currículo incluyente que involucre y tenga en cuenta a los estudiantes con discapacidad física, puede resultar desafiante pero también justo en diversidad, equidad e inclusión. Por lo tanto, resulta pertinente religar el currículo y las prácticas pedagógicas, la inclusión y la discapacidad física, la educación física y las capacidades de los estudiantes, teniendo en cuenta que las persona con discapacidad física pueden presentar rasgos característicos, por lo que se hace necesario conocer las posibilidades que tiene el estudiante para su desarrollo motriz y las oportunidades que el entorno le ofrece para su desarrollo. Estos factores son relevantes en la escogencia de mecanismos, instrumentos, herramientas y estrategias que se usarán y adaptarán en los procesos formativos que tienen lugar en la escuela para reconstruir y repensar la educación física desde una visión integradora.

Referencias

- Alonso, M C; Gómez, M T; Pérez-Pueyo, Ángel; Gutiérrez García, C. (2016). Errores en la intervención didáctica de profesores de educación física en formación: perspectiva de sus compañeros en sesiones simuladas. *Retos: Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 29, 229-235.
- Banco Mundial (2017). *Educación: Se está dejando atrás a los niños con discapacidad, según un informe del Banco Mundial y la AME*. <https://www.bancomundial.org/>

es/news/press-release/2017/12/01/children-with-disabilities-are-being-left-behind

- Betancur A. Julián E. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Revista Educación física y deporte*, 32(2),1433-1440
- Betancur-Agudelo, J.E., López-Ávila, C.R. & Arcila-Rodríguez, W.O. (2018). El docente de educación física y sus prácticas pedagógicas. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 14(1), 15-32. <https://doi.org/10.17151/rlee.2018.14.1.2>.
- Canales, P., Aravena, O., Cárcamo-Oyarzun, J., Lorca, J., & Martínez-Salazar, C. (2018). Prácticas pedagógicas que favorecen u obstaculizan la inclusión educativa en el aula de educación física desde la perspectiva del alumnado y profesorado. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 34, 212-217.
- Calvo Varela, D., Sotelino Losada, A., & Rodríguez Fernández, J. (2019). Aprendizaje-Servicio e inclusión en educación primaria. Una visión desde la Educación Física. Revisión sistemática. *Retos*, 36(36), 611-617
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos: nuevas tendencias en educación física, deporte y recreación*, 28, 285-290.
- González-Rojas, Y. & Triana-Fierro, D.A. (2018). Actitudes de los docentes frente a la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales. *Educación y Educadores*, 21(2), 200-218. <https://doi.org/10.5294/edu.2018.21.2.2>.
- González-Palomares, A., Rey-Cao, A. & Táboas-Pais, M. (2015). La discapacidad en la enseñanza pública: estudio exploratorio de los libros de texto de Educación Física de Brasil. *Saúde e Sociedade*, 24(4), 1316-1331. <https://doi.org/10.1590/S0104-12902015134558>
- González, G. (2013). *Evolución de la identidad profesional de un docente novel de educación física: análisis a partir de la reflexión de sus experiencias personales y de su propia práctica*. [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid].
- Mateus Cifuentes, Luz Eliana, Vallejo Moreno, Diana Marcela, Obando Posada, Diana, & Fonseca Durán, Laura. (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1),177-191.
- Ministerio de Educación Nacional. (2000). *Lineamientos Curriculares: Educación Física, Recreación y Deportes*. Editorial magisterio.

- Naciones Unidas (2021). *Informe de los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2020*.
- Organización Mundial de la Salud, OMS (2017). *10 datos sobre la discapacidad*. <https://www.who.int/features/factfiles/disability/es/>
- Tanure Alves, Grenier, Haegele & Duarte (2020) 'I didn't do anything, I just watched': perspectives of Brazilian students with physical disabilities toward physical education, *International Journal of Inclusive Education*, 24:10, 1129-1142. <https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1511760>
- Valencia-Peris, A., Mínguez-Alfaro, P., y Martos-García, D. (2020). La formación inicial del profesorado de Educación Física: una mirada desde la atención a la diversidad. *Retos: Nuevas tendencias en Educación Física, Deportes y Recreación*, 37, 597-604.
- Walton-Fisette, J.L. & Sutherland, S. (2020) Time to SHAPE Up: developing policies, standards and practices that are socially just. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 25(3), 274-287. <https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1741531>

PARTE II

Visibilizando los actores educativos en contextos diversos



La pedagogía conceptual: una alternativa para la re-significación de la educación rural infantil

Conceptual pedagogy: an alternative for the re-signification of rural children's education

Francisco Javier Ramírez León

javined@hotmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0001-7984-6372

María Nohemí González Martínez

Email: mgonzalez70@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0001-9419-2645

Cómo citar: Ramírez, F., González, M. (2022). La pedagogía conceptual: una alternativa para re-significación de la educación rural inafantil. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 83-94). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Comprender a los niños y niñas del contexto rural como sujetos protagónicos necesarios para crear sociedades más humanas, justas y equitativas es uno de los retos principales de la educación actual. El presente capítulo presenta de manera teórico-reflexiva los avances investigativos de un proyecto tesis doctoral enfocado en la formación integral de las infancias pertenecientes a contextos rurales mediante la articulación de la pedagogía conceptual con el proyecto educativo institucional. El proceso de avance teórico- investi-



gativo es abordado desde el paradigma crítico social el cual permite hacer un análisis de las acciones que posibilitaban las transformaciones socioeducativas vinculadas a los procesos de formación pertenecientes a las aulas de educación infantil. Este abordaje de tipo cualitativo conlleva a comprender las realidades del contexto educativo rural donde está latente la necesidad de favorecer alternativas pedagógicas frente al desarrollo integral de las niñas y niños, dando con ello la apertura para plantear un modelo pedagógico cognitivo afectivo y expresivo, que integre los saberes contextuales, experienciales y el pensamiento científico desde los contextos rurales.

Palabras clave

Infancia, pedagogía, ruralidad.

Abstract

Understanding children in the rural context as protagonists necessary to create more humane, fair and equitable societies is one of the main challenges of current education. This chapter presents in a theoretical-reflexive way the research advances of a doctoral thesis project focused on the integral formation of childhoods belonging to rural contexts through the articulation of conceptual pedagogy with the institutional educational project. The process of theoretical-investigative progress is approached from the critical social paradigm which allows an analysis of the actions that made possible the socio-educational transformations linked to the training processes belonging to the early childhood education classrooms. This qualitative approach leads to understanding the realities of the rural educational context, where there is a latent need to favor pedagogical alternatives in the face of the comprehensive development of children, thereby opening the way to propose an affective and expressive cognitive pedagogical model, which integrate contextual, experiential knowledge and scientific thought from rural contexts.

Keywords

Childhood, pedagogy, rurality.

Introducción

Al vislumbrar las problemáticas educativas de los contextos rurales y los esfuerzos que desde diferentes perspectivas se han presentado en la historia de la educación y que se han dado con pretensiones transformadoras surgen interrogantes como; ¿en la actualidad solo basta con brindar desde la escuela una formación netamente cognitiva?, ¿se hace necesario que la escuela profundice en la formación afectiva y expresiva de los educandos?, ¿de qué manera se puede integrar una propuesta educativa que permita optimizar la formación de competencias afectivas e intelectuales y de esa forma tributen a la formación integral de la infancia en contextos de diversidad rural?

Dicha pregunta debe ser articulada con procesos escolares relacionados con la calidad educativa en el contexto rural que fundamenten la importancia y reconozcan la validez de los postulados en cuanto a que:

1. Brinden aspectos epistemológicos, teóricos, y metodológicos necesarios para entender la necesidad inmediata de transformar las pedagogías presentes en el contexto rural.
2. Reconceptualicen el valor de la escuela y la necesidad de llevar a cabo nuevos modelos de enseñanza que respondan a las necesidades de contextos específicos.
3. Propongan un enfoque epistemológico desde pedagogías alternativas inclinadas al desarrollo cognitivo-afectivo en los educandos pertenecientes a la infancia rural.

Estos postulados ayudan a plantear soluciones para las problemáticas que enfrenta el sistema educativo en los contextos rurales y además permiten la formulación de objetivos cuanto a la pretensión de articular un modelo pedagógico cognitivo afectivo y expresivo como base para el desarrollo de manera integral de los niños y niñas.

Una de esas alternativas es la pedagogía conceptual la cual “obedece a la búsqueda de un nuevo tipo de estructura curricular cuyo objetivo es que

el estudiante adquiriera *aprehendizajes*, en el sentido estricto de la palabra, es decir, instrumentos u operaciones apropiados por quien aprehende, asimilados por él, lo cual significa que deben ser apropiados tanto por su sistema afectivo como cognitivo y, por supuesto, expresivo; es así que este nuevo tipo de estructura curricular debe girar en torno a enseñanzas (instrumentos y operaciones afectivos, cognitivos y expresivos) en vez de hacerlo en torno a temas o contenidos informativos”. (Vega y Guerra, 2018).

La transformación del proceso educativo incluye principalmente el concepto de intereses globales, el concepto de valor cultural y el concepto de innovación del conocimiento. Los tiempos están cambiando, la educación debe cambiar, se debe tener una visión más amplia de educar a las personas, trabajar duro por el futuro del desarrollo humano sostenible y cultivar talentos que satisfagan las necesidades del desarrollo de los tiempos. Por supuesto, esto también es inseparable de la herencia de los valores culturales, El futuro ha llegado y la escuela debe pensar desde la perspectiva del desarrollo de toda la vida de los estudiantes, el poder responder activamente a los cambios en el desarrollo educativo.

Transformación educativa de la infancia rural un largo camino por recorrer.

Entender que el ser humano y su desarrollo está marcado por las oportunidades y las limitaciones del contexto conlleva a reconocer que se necesitan modelos, métodos, estrategias, e instrumentos específicos que puedan responder a las necesidades concretas que se presentan en los diferentes contextos y en especial aquellos que rodean a la infancia.

En Colombia si bien existen políticas públicas en beneficio de la infancia, cuando se habla de aspectos relacionados con la educación, existe una deuda histórica con la infancia de los territorios rurales “históricamente la educación rural no ha tenido una alta prioridad en las políticas nacionales” (Hargreaves, Kvalsund y Galton, 2009), prueba de ello siguen siendo los altos índices de pobreza, baja calidad educativa, exclusión y hasta detrimento

de la calidad de vida evidentes al pertenecer a territorios rurales.

A esto se suma que en el contexto rural inciden algunos factores como el déficit de rendimiento escolar, repitencia, ausentismo, deserción, escasa pertinencia curricular y poca variabilidad de métodos y procedimientos de enseñanza (Mendoza, 2004) que le impiden a la educación alcanzar su pleno desarrollo y deja ver que las políticas educativas pensadas para contextos universales no cumplen sus objetivos en las particularidades de estos contextos.

Lo que conlleva a que la escuela pierda algunos principios, tales como el “principio de equidad, (no es eficaz una escuela que promueve sólo el desarrollo de algunos de sus estudiantes), el criterio de perdurabilidad (no puede ser considerada una escuela que no es capaz de sostener sus resultados en el tiempo), la idea de valor añadido (lo que interesa no es el resultado bruto o estándar de los estudiantes, sino el progreso que ellos alcanzan considerando sus condiciones de entrada a la escuela) y, finalmente, el principio del desarrollo integral de los estudiantes (no puede ser considerada como progresista una escuela que sólo se centra en la obtención de logros académicos dejando de lado el desarrollo valórico, socioafectivo y personal de sus estudiantes y su bienestar y satisfacción)” (Murillo, 2003, p 159)

Estos principios deben ser tenidos en cuenta desde y para la educación rural si se quiere avanzar significativamente en los procesos de mejoramientos en cuanto a calidad educativa se refiere, porque no se puede seguir con mirada perpleja frente al abismo o brecha que presentan a los contextos rurales como algo atrasado y subvalorado.

Las problemáticas que se plantean desde los procesos de investigación en las categorías infancia y ruralidad parten de la urgencia que tanto la educación, como las políticas que le rodean respondan a las necesidades actuales de aquellos contextos particulares y que se reconozcan las diversidades presentes en las comunidades y en los procesos de enseñanza-apren-

dizaje. Una educación contextualizada requiere además que los maestros y quienes participan del acto educativo en general, pueden diseñar situaciones de enseñanza donde los niños verdaderamente participen de él.

Una educación rural centrada en el estudiante y situada en el contexto garantizaría la adquisición de aprendizajes afectivos, expresivos y cognitivos dando como resultado una apropiación verdadera del conocimiento. Díaz Barriga (2011) señala que “no puede existir esfuerzo por aprender, si un estudiante no hace suya la problemática del tema que requiere ser aprendido” el propósito es entonces permitir que los educandos interactúen en un entorno diverso, se construyan a sí mismos y a su vez desarrollen sus aprendizajes y adquieran el conocimiento necesario para transformar sus realidades.

“Desde la socio-formación se propone una reestructuración de los principios que orientan la educación, y, por ende, las acciones de los docentes dentro de los procesos formativos. Esto significa, lograr la implementación de problemas del contexto como un eje fundamental al momento de planificar, desarrollar y evaluar el aprendizaje y la enseñanza” (Gutiérrez, et. al. 2016, p 12).

Dicha reestructuración debe tener en cuenta las alternativas que se van presentando como producto de procesos históricos y experienciales de cada uno de los contextos particulares pertenecientes a territorios que requieren pedagogías que puedan dialogar con su entorno dejando a un lado aquellas rígidas y estandarizadas y de orden mecánico que no configuran de manera integral la formación del ser humano.

Hacia la resignificación de la educación rural

Históricamente se ha planteado y propuesto desde las diferentes entidades encargadas del sistema educativo la necesidad de replantear la educación rural de tal manera que esta permita crear oportunidades de formación en condición de igualdad para todas las personas, puesto que la educación es la vía para poder disminuir las desigualdades que se presentan entre lo urbano y

lo rural. No obstante, aún es necesario desarrollar políticas más consistentes que contemplen las particularidades de la ruralidad como una oportunidad de cambio y transformación real de la escuela.

Los esfuerzos investigativos centrados en mejorar los procesos educativos en la zona rural y cerrar las brechas sociales de desigualdad,

“impone el reto de que la educación contribuya desarrollando la conciencia y las actitudes que favorezcan en el medio rural la participación organizada y democrática de los diversos actores de la sociedad civil rural (principalmente los actores educativos: estudiantes, educadores, padres, autoridades etc.). Esto implica que los currículos y proyectos educativos institucionales estén estrechamente vinculados y respondan a los principales objetivos estratégicos del desarrollo rural, en su particular condición histórica estructural y coyuntural”. (Miranda, 2011, p 51).

En este sentido Miranda (2011), plantea que para garantizar la sostenibilidad educativa rural es imperativo “que el educador rural se constituya en un actor crítico y propositivo para participar en su condición de educador ciudadano, en la promoción del mejoramiento de las condiciones de vida de las comunidades rurales”.

Los acontecimientos y avatares del siglo XXI, ha llevado a que “deban plantearse nuevas estructuras de funcionamiento y de intervención que aseguren repuestas concordes a las necesidades que esta realidad ha generado, lo cual a su vez ha impactado en la concepción del sentido de la educación” (Peirano et al, 2015), esta tendencia investigativa se centra en el mejoramiento de las prácticas educativas rurales bajo la concepción de pedagogías innovadoras en el proceso enseñanza –aprendizaje. Lay (2015) propone reubicar el foco en la propia infancia para conocer cómo ésta observa y comprende las situaciones y eventos sociales; cómo describe, elabora y construye sus diversas ideas y nociones respecto a su realidad social, desde sus propias perspectivas y relatos, en este caso sobre la participación social.

Las estrategias pedagógicas basadas en la realización de proyectos pedagógicos, permiten la articulación de los presaberes, saberes culturales y técnicos, de los estudiantes facilitando la transversalización de cada uno de los conocimientos que se dan en la escuela y fuera ella, así como la aplicación de los mismos. El trabajo educativo no se ha limitado “al aula de clases, sino que se ha proyectado al entorno comunitario, a partir de las necesidades; con acciones teóricas reflexivas y prácticas transformadoras, propiciando la convivencia, el trabajo comunitario y el respeto de las diferencias culturales.” (Ávila, 2017), El aprendizaje contextual debe enfatizar que el conocimiento es el producto de la interacción del estudiante con su medio y está intrínsecamente influenciado por la actividad, el contexto social y la cultura. La escena real de la educación es en realidad la realidad de la vida, y la conexión entre la educación y la vida es la expresión de “verdad” solo cuando las personas reales y los objetos reales suscitan emociones desde entorno vital.

Una breve mirada a la transformación de la educación rural desde el paradigma crítico social y su conexión al diseño metodológico cualitativo.

Pensar en la educación de rural desde el paradigma socio crítico implica enfocarse desde un punto de vista más detallado en la organización social educativa para evidenciar las problemáticas y encontrar los factores positivos que llevan a dar respuestas a los problemas específicos del proceso de enseñanza aprendizaje en la infancia rural.

Popkewitz (1988) contempla que uno de los principios que presente este paradigma son: “(a)conocer y comprender la realidad como praxis; (b) unir teoría y práctica, integrando conocimiento, acción y valores; (c) orientar el conocimiento hacia la emancipación y liberación del ser humano; (d) proponer la integración de todos los participantes, incluyendo al investigador, en procesos de autorreflexión y de toma de decisiones consensuadas, las cuales se asumen de manera corresponsable.”(p 190)

El paradigma crítico social permite establecer relaciones de diálogos entre las diferentes dimensiones educativas relacionadas con los procesos de enseñanza- aprendizaje expuestos en esta investigación, estas a su vez se convierten en patrones a seguir y demarcan las propuestas a partir de las cuales se formula la solución a las problemáticas planteadas en torno a la educación rural y el papel transformador de la educación contextualizada en la infancia rural. En articulación con el paradigma crítico-social, el avance investigativo se articula desde el enfoque cualitativo ya que

“parte del supuesto básico de que el mundo social está construido de significados y símbolos. De ahí, que la intersubjetividad sea una pieza clave de la investigación cualitativa y punto de partida para captar reflexivamente los significados sociales. La realidad social así vista está hecha de significados compartidos de manera intersubjetiva. El objetivo y lo objetivo es el sentido intersubjetivo que se atribuye a una acción.”. (Jiménez, 2000, p 71).

Y desde su método se abarca desde la Investigación-Acción- Participante debido a que:

“propone una cercanía cultural con lo propio que permite superar el léxico académico limitante; busca ganar el equilibrio con formas combinadas de análisis cualitativo y de investigación colectiva e individual y se propone combinar y acumular selectivamente el conocimiento que proviene tanto de la aplicación de la razón instrumental cartesiana como de la racionalidad cotidiana y del corazón y experiencias de las gentes común es para colocar ese conocimiento sentipensante al servicio de los intereses de las clases y grupos mayoritarios explotados, especialmente los del campo que están más atrasados”. (Fals Borda: 1987: p 5)

Haciendo que el conocimiento generado sea útil para la transformación social. Asimismo, asegura que el desarrollo de investigaciones e intervenciones se centre en la participación de las personas que integran las

comunidades que realizan investigaciones e intervenciones, entendiendo a las propias comunidades como instituciones encargadas de definir y orientar sus propias necesidades, conflictos y soluciones. Por tanto, es importante reconocer tal como lo propone Fals Borda, que la educación desde el accionar investigativo debe estar orientada hacia aquellos que por largo tiempo han sufrido la inclemencia del olvido en la ruta del avance y mejoramiento de las condiciones humanas.

Conclusiones

El centro de estas reflexiones han girado en torno a las alternativas frente al desarrollo de la infancia rural, y un modelo pedagógico que integre las características del contexto con los aprendizajes, dejando entre ver que la educación actual necesita una seria transformación que construya procesos de equidad y donde se reconozca la importancia de la formación de cada ser humano desde su infancia que es la etapa propicia para el desarrollo cognitivo afectivo y expresivo de manera individual pero también colectiva.

El desarrollo de la educación rural no solo está relacionado con el futuro desarrollo integral del campo, sino también con la mejora del nivel educativo del país. Con el rápido desarrollo de la sociedad, las personas desde su infancia están exigiendo niveles más altos de educación en las áreas rurales y la sociedad tiene mayores requisitos para la calidad general en el desarrollo de los talentos desde la escuela. Promover una educación de calidad es satisfacer las necesidades multinivel de talentos de la sociedad, crear las condiciones para que los talentos se adapten mejor a la sociedad y así resolver los principales problemas que ralentizan los procesos de humanización integral.

Estos elementos constituyen un fundamento teórico para poder proponer y desarrollar una “Pedagogía Rural” la cual “busque referentes, métodos y herramientas metodológicas para establecer un currículo contextualizado para los sectores rurales y acercar los modos de aprendizaje campesino a los aprendizajes escolares” (Arias, 2017), reduciendo con ello efectiva-

mente la brecha inequitativa entre la educación urbana y rural. Es importante crear un contexto para la pedagogía rural, para el reconocimiento de las particularidades del proceso de enseñanza y sus actores. Se requiere, por tanto, otra mirada de la educación y la pedagogía, para que ambas cumplan con el cometido de formar generaciones que aporten al desarrollo desde la perspectiva de la dignidad, la igualdad, las oportunidades humanas, el respeto, el reconocimiento de visiones las particulares del mundo y su cultura.

Referencias

- Arias, J. (2017). Problemas y retos de la educación rural colombiana. *Educación y Ciudad* (33), Junio-Diciembre, 53-62.
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas, Universidad de La Salle, Bogotá
- Díaz, Á. (2011). Competencias en educación. *Corrientes de pensamiento e implicaciones*. RIES, 5, 3-24.
- Fals, B. y Rodríguez C. (1987) *Investigación Participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Gutiérrez A, Herrera L, de Jesús M, Hernández J, Problemas de contexto: un camino al cambio educativo. *Ra Ximhai*, vol. 12, núm. 6, julio-diciembre, 2016, pp. 227-239 Universidad Autónoma Indígena de México El Fuerte, México
- Hargreaves, L. (2009). Respect and responsibility: Review of research on small rural schools in England. *International Journal of Educational Research*, 48, 117-128.
- Hargreaves, L., Kvalsund, R., & Galton, M. (2009). Review of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: Analytical perspectives and cultural meaning. *International Journal of Educational Research*, 48, 80-88
- Jiménez, B. (2000). *Investigación cualitativa y psicología social crítica. Contra la lógica binaria y la ilusión de la pureza*. Investigación cualitativa.
- Lay, L. (2015). La participación de la infancia desde la infancia. La construcción de la participación infantil a partir del análisis de los discursos de niños y niñas. Universidad de Valladolid
- Mendoza B. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas Geoenseñanza, vol. 9, núm. 2, julio-diciembre,

- Miranda G, (2011). Nueva ruralidad y educación en américa latina retos para la formación docente. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, I-II(131-132),89-113
- Murillo, F. (2003a). El Movimiento de investigación de Eficacia Escolar. Murillo, F.J. (coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el Estado del Arte. Convenio Andrés Bello – Centro de Investigación y Documentación Educativa*. Bogotá.
- Peirano, C. Puni, S. & Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 6(1),53-70.
- Popkewitz, T. (1988). *Paradigma e ideología en investigación educativa. Las funciones sociales del intelectual*. Madrid: Mondadori.
- Vega, P. & Guerra, D. (2018) *Pedagogía Conceptual. Un modelo pedagógico para formar seres humanos afectivamente competentes y creativamente talentosos*.

La gerencia educativa: problematización e implicaciones desde la planeación escolar etnoeducativa

Educational management: problematization and implications from ethno-educational school planning

Ricardo Elías Hoyos Pernet
ricardo.hoyos@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0002-6746-0146

Florentino Antonio Rico Calvano
florentino.ricoc@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
<https://orcid.org/0000-0002-6477-3761>

Cómo citar: Hoyos, R., y Rico, F. (2022). La gerencia educativa: problematización e implicaciones desde la planeación escolar etnoeducativa. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 95-110). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

El propósito de esta reflexión es hacer una breve revisión sobre las implicaciones del término gerencia educativa desde la perspectiva etnoeducativa afrocolombiana delimitada en el decreto 804 de 1995, el cual delinea un liderazgo colectivo fruto de la elaboración colectiva de acuerdo a usos, costumbres, tradiciones y fueros propios y autóctonos. La etnoeducación se enmarca en el continente académico de la educación intercultural, concepto surgido de las reformas neoliberales de la educación en Colombia en los años 90 para América Latina. La reflexión se orienta metodológicamente desde el modelo epistémico del pragmatismo sociologista y el pensamiento

sociocrítico de Orlando Fals Borda y Paulo Freire, alrededor del concepto proyecto global de vida o PGV, en el cual la administración etnoeducativa se plantea como proceso de elaboración colectiva, sustentado en lineamientos curriculares de integralidad, diversidad lingüística, autonomía y participación comunitaria, posturas epistémicas totalmente opuestas al modelo neoliberal de la gerencia. Para ello, el documento se detiene en el lugar de la planeación escolar de conformidad con el decreto 804 de 1995, que reglamenta a la Ley 70 de 1993 y a la Ley 115 de 1994. Hecho ese ejercicio, se ponen en discusión de acuerdo con el método del análisis crítico del discurso, los aspectos ontológicos, antropológicos, axiológicos y teleológicos alrededor de referentes conceptuales como PGV, perspectiva etnoeducativa afrocolombiana, pensamiento propio, educación intercultural, áreas de gestión y planeación escolar. Para ello se parte de dos corrientes epistémicas emancipadoras, las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales.

Palabras clave

PGV, perspectiva etnoeducativa afrocolombiana, pensamiento propio, educación intercultural, áreas de gestión y administración escolar.

Abstract

The purpose of this reflection is to make a brief review of the implications of the educational managerial term from the Afro-Colombian ethno-educational perspective delimited in Decree 804 of 1995, which outlines a collective leadership as a result of collective elaboration according to uses, customs, traditions and own jurisdictions and autochthonous Ethnoeducation is part of the academic continent of intercultural education, a concept that emerged from the neoliberal reforms of education in Colombia in the 90s for Latin America. The reflection is methodologically oriented from the epistemic model of sociologist pragmatism and the sociocritical thought of Orlando Fals Borda and Paulo Freire, around the concept of global life project or PGV, in which the ethno-educational administration is considered as a process of collective elaboration, based on guidelines curricular comprehen-

siveness, linguistic diversity, autonomy and community participation, epistemic positions totally opposed to the neoliberal model of management. To do this, the document stops at the place of school planning in accordance with decree 804 of 1995, which regulates Law 70 of 1993 and Law 115 of 1994. Once this exercise is done, they are discussed in accordance with the method of critical discourse analysis, ontological, anthropological, axiological and teleological aspects around conceptual references such as PGV, Afro-Colombian ethno-educational perspective, own thought, intercultural education, management areas and school planning. For this, we start from two emancipatory epistemic currents, the epistemologies of the south and the decolonial pedagogies.

Keywords

PGV, Afro-Colombian ethno-educational perspective, own thinking, intercultural education, areas of management and school management.

Introducción

Proyecto Global de Vida y administración etnoeducativa

El problema que motiva esta reflexión, es la revisión del término gerencia educativa en el marco de la etnoeducación, lo que implica también, dar el primer paso hacia un pensamiento propio en materia de la administración educativa, entendida como: “uno de los caminos, que permiten entender las formas como el liderazgo, el clima organizacional y la misma gerencia educativa, inciden en los procesos de una construcción institucional adecuada” (Osorio, et al., 2018, p. 9). A esta perspectiva neoliberal, pensada desde la escuela como un negocio, se oponen otros referentes conceptuales, en los cuales, la educación no es un producto o servicio sino un derecho.

Alzate y Chaverra (2019), desde las posturas bioéticas se refiere a la administración educativa desde una perspectiva bioaprendiente que, nos permite reconocer que “cada ser humano depende del otro, sustenta al otro,

participa en el desarrollo del otro, comulgando de un mismo origen, de una misma aventura y de un mismo destino común” (p. 11). Esta definición sobre la administración educativa, se enmarca dentro de dos posturas, las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales, dos constructos que buscan modelar los saberes como alternativas al pensamiento eurocentrado, alrededor de la administración educativa como garante de los derechos ambientales (De Sousa Santos, 2016).

El problema en concreto surge al tratar de ubicar un concepto para la gestión educativa en el marco de los procesos de la etnoeducación afrocolombiana, sobre todo, en lo concerniente al decreto 804 de 1995, el cual focaliza la etnoeducación en unos contextos geohistóricos y culturales precisos – rurales o semirurales - en los cuales se entiende como, “proceso de elaboración colectiva en el cual, la comunidad educativa y la comunidad en general, intercambian saberes y vivencias con miras a recrear un Proyecto Global de Vida (PGV) de acuerdo a sus usos, costumbres y tradiciones” (República de Colombia, 1995, p. 2). El PGV también se orienta de acuerdo con unos fueros propios y autóctonos de la comunidad.

Revisando la definición del currículo en Bernstein como fue citado en Grazier y Navas (2011), el PGV adquiere un rango pedagógico curricular como proyecto de comunidad, en el cual la comunidad organizada deconstruye y propone un nuevo tipo de escuela distinto a la concepción de Cátedra de Estudios afrocolombiano actividad de aula intercultural en materia de contenidos, con los cuales usualmente suele confundirse (Contreras citado en Morales-Morelo, 2021). Esta concepción de comunidad deliberativa según fueros propios y autóctonos, sitúa la discusión sobre administración etnoeducativa del PGV, en los términos del Acuerdo 168 de la OIT para poblaciones étnicas, proponiendo, contenidos, enfoques y formas de hacer las prácticas de aula y la administración educativa, en función de un etnodesarrollo, otro tipo de crecimiento socioeconómico y cultural, opuesto al modelo neoliberal individualista y depredadora de los recursos naturales (Tschannen-Moran, 2015).

Siendo así lo expuesto, surge la pregunta: ¿Qué implicaciones epistemológicas plantea al concepto gerencia educativa la planeación escolar etnoeducativa tomando como referencia el PGV? Para dilucidar estos aspectos, además del método del análisis del discurso enmarcado en el modelo epistémico del pragmatismo sociologista de Fals-Borda y Paulo Freire, se hace necesario una revisión epistemológica en términos de los aspectos ontológicos, axiológicos, antropológicos y teleológicos de la planeación escolar desde perspectiva etnoeducativa afrocolombiana, contenida en el PGV.

Los conceptos claves como marco teórico decolonial

Como se puede apreciar en la Tabla 1, los conceptos claves ilustran los referentes conceptuales que delinean la reflexión, todas unidos a dos hilos conductores epistemológicos: las epistemologías del sur y las pedagogías decoloniales. Por epistemologías del sur se entiende: “la producción y validación de los conocimientos anclados en las experiencias de resistencia de todos los grupos sociales que sistemáticamente han sufrido la injusticia, la opresión” (De Sousa Santos, 2016, p. 28). Esto supone, desplazar el término gestión educativa, por el de acción educativa propia, en cuanto alude a las luchas por conquistar una educación propia, que surge de las luchas sociales por el territorio y la vida.

La acción educativa propia, tiene que ver con un lineamiento de la etnoeducación, que en el marco legal del decreto 804 de 1995 – artículo 2, literal C- establece la autonomía como, “el derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos” (p. República de Colombia 1994, p. 2). Si la autonomía es un derecho, ello no conculca el derecho a la enunciación que De Sousa Santos (2014), relaciona con la tercera área de trabajo epistemológico propia, a propósito de la crisis del pensamiento europeo: la pérdida de los sustantivos y el surgimiento de los adjetivos, la gestión educativa no da cuenta de una episteme propia sino ajena, y en tanto desconoce la realidad social del pueblo afro, discriminado y excluido, se hace necesario pensar en las áreas para el desarrollo etnoeducativo y en lugar del área de gestión, se propone el sema de la acción educativa propia.

El derecho a administrar los procesos inherentes al pueblo afrocolombiano, incluyen de igual manera el manejo del lugar de enunciación y la forma de nombrar, de allí la importancia de revisar el concepto pedagogía decolonial, como aquella que está, “orientada hacia el nombramiento, visibilización y comprensión del problema como realidad estructural y psicoexistencial racial/colonial, y hacia el accionar transformativo de dicha realidad” (Walsh, 2017, p. 39). La etnoeducación y su perspectiva, no pueden entonces tener la misma semántica idílica de situación racial resuelta, cuando ante la presencia de una mujer afrodescendiente surgida de las luchas sociales en la alta política, emergen como reacción, el estigma racista considerado por grandes medios como reacción válida de contradictores del mundo artístico y político, incluyendo la intimidación física y judicial (Vanguardia, 2022).

Tabla 1. Conceptos claves en torno al problema vs la etnoeducación en el PGV

Según la perspectiva eurocentrada	Según la perspectiva de los saberes propios
<p>El PGV. Se muestra como sinónimo de plan de vida, que se resuelve desde un marco legal que desconoce las asimetrías sociales y las contradicciones y conflictos étnicos alrededor del ambiente y el territorio (García, 2017; García, 2016; Enciso, 2004), la educación es un servicio y la administración educativa es una gerencia, que resuelve los problemas educativos desde posturas estándares.</p>	<p>El PGV. Es un concepto curricular que busca construir unas maneras pertinentes y coherentes con los saberes propios, proponiendo una filosofía del ubuntu, en donde la elaboración colectiva, se traduce en solidaridad, propiedad colectiva, saberes colectivos, planteados en clave decolonial en lo ideológico y lo curricular, anteponiendo lo situado al estándar (Walsh, 2016, Contreras, 2013)</p>
<p>Educación intercultural. A menudo confundida con la multiculturalidad, define a una nación ideal, que ha superado el estigma y el prejuicio racial, por lo cual, su planteamiento sobre lo educativo y la administración educativa, tiende a desconocer incluso, que hay derechos diferenciados, de allí que no se cuestione por ejemplo el término gerencia educativa (MEN, 2018; Cruz, 2011; Alavez, 2014).</p>	<p>Pensamiento propio. Visión epistémica de la etnoeducación afrocolombiana, que propone una ruptura con la sociología y las ciencias sociales europeas y norteamericana (Rivas, 2021). Epistemología propia, busca explotar la sabiduría de la oralidad y de las luchas sociales, dentro de las líneas de las epistemologías del sur y de la pedagogía decolonial: sentipensar, desde la intelectualidad de retaguardia, las luchas sociales, para enfocar la pedagogía y el etnodesarrollo (De Sousa Santos, 2016; Walsh, 2016).</p>

La interculturalidad, parte del concepto de educación y administración educativa para minorías, según el marco de la sociología europea, pensando en migrantes de otras etnias (Bello, 2014).

Áreas de gestión escolar. Según el MEN (2018), son espacios para la acción educativa, que deben realizar los directivos docentes y la comunidad educativa: directiva y financiera, administrativa, académica y comunitaria (Sánchez, et al., 2021). Según la visión empresarial de la escuela, son espacios desde los cuales se direccionan los recursos desde unas lógicas de beneficio/costo, en materia administrativa, financiera y comunitaria. La escuela busca invertir menos, lograr resultados excelentes (Campoverde, 2020; Álvarez de la Cruz, 2020. Esta fórmula se propone una visión única, universal como razón suficiente y escluyente.

Áreas para el desarrollo etnoeducativo. Esta es una posible alternativa conceptual que parte de los siguientes principios: 1) liderazgo plural y dialogante para el desarrollo del PGV 2) Diálogo epistémico de saberes, entre la visión propia y la perspectiva eurocentrada 3) Ética del Ubuntu: soy porque somos para alcanzar las metas del yo y del nosotros 4) Planeación educativa de acuerdo con un tipo de ciudadano diverso 5) Planeación educativa con base en la problemática del contexto. Las áreas para el desarrollo etnoeducativo, difieren de las áreas de gestión, es que parten de un derecho reparativo y no de acuerdo con la relación B/C (Contreras, 2013).

En Colombia, como en muchos lugares de América Latina, no se puede asumir que la presidencia de personajes con el biotipo afrodescendiente; así como otras figuras políticas del mismo tenor étnico, ello supone el fin del racismo y del clasismo, pues toda la reacción del pensamiento colonial emerge, con la virulencia que legitima el ataque personal y la estigmatización generalizante, contra gremios profesionales, entre ellos los de la función docente, se agravan cuando el perfil étnico es indígena, afrocolombiano y lleva el rótulo etnoeducativo y el protagonista o los protagonistas, cuestionan las lógicas sociales y económicas del poder, inmersas en el sistema educativo.

Metodología

El marco metodológico y el análisis crítico del discurso.

El referente metodológico desde el cual se hace una proyección de la administración educativa, problematiza los discursos existentes teniendo en cuenta un orden conceptual que empieza con un modelo epistémico, entendido como la forma de modelar comprensivamente los procesos de problematización, organización, producción y validación de una serie de pasos lógicos para el conocer (Ortiz-Ocaña, 2017). En este sentido, el referente de la construcción y análisis discursivo, se plantea desde la perspectiva del pragmatismo sociologista, el cual piensa a la comunidad etnoeducativa como conjunto de personas con capacidad para indagar, interpretar, comprender y explicar la realidad, desde el discurso del oprimido, desarrollado por Freire y Fals-Borda, como se citaron en Hurtado (2012).

Este modelo de indagación es coherente con la naturaleza y ontología de la etnoeducación afrocolombiana, esto es, la esencia de la misma en términos del PGV, como acción educativa propia en el proceso de ejercer la administración educativa. También, como ejercicio hermenéutico que exhibe la tensión entre la postura del oprimido y la del opresor, surge allí el método del análisis crítico del discurso, entendido cómo, metodología para la comprensión de ideologías (Núñez, 2017). En los apartados anteriores de esta reflexión, se ha observado cómo, las definiciones estatales y multilaterales, parten de un supuesto: una cultura homogénea sin diversidad y sin matices, que se mide por estándares hechos por tecnócratas no pedagogos, en donde la educación deja de ser un derecho, para convertirse en un servicio/producto/mercancía (Morales-Morelo, 2021).

Para lograr el cometido de esta indagación bibliográfica, se recurre a la técnica de la triangulación, en la cual se plantean las definiciones sobre referentes categoriales de esta reflexión, con respecto al concepto gerencia educativa. En este caso, el PGV, que hace parte de la perspectiva etnoeducativa afrocolombiana, el pensamiento propio y la administración etnoeducativa. Estos referentes se proponen de acuerdo con la experiencia de campo, sobre el proceso de implementación del PGV en la Institución Educativa

Pío XII de Coveñas Sucre, un área societal de base afrocolombiana, con una dinámica social que la actividad del turismo y las terminales petroleras, dinamizan contrastando la interculturalidad ideal estándar con las de las pedagogías decoloniales.

Se trabaja con un grupo de la investigación acción - GIAP - conformado por 18 personas, estudiantes, docentes, profesores, representantes del comercio y los grupos de base. Por confidencialidad aparecerán con la inicial del rol seguida de un número. Por ejemplo, los estudiantes, como E 1, E2, y así sucesivamente; los docentes como D1, etc. Se procede de acuerdo con el mandato del marco legal de la ley 1581 de 2012 sobre protección de datos. Por razones de espacio no se toman la totalidad de aportes, sino las más relevantes de acuerdo con las acciones de implementación del PGV y los propósitos de argumentación de esta reflexión, con el fin de contextualizar la contrastación entre autores por tendencia y procedentes de distintas fuentes.

Hoy los esfuerzos de las organizaciones comunitarias para abarcar a los padres en las instituciones educativas de las comunidades étnicas están auténticamente arraigados en la vida comunitaria, pueden brindar una mejor comprensión de la cultura y los bienes de las familias ayudan a desarrollar el liderazgo de los padres (Warren, 2009), formando decisiones que empoderen los intereses, valores y capacidades.

Resultados

La gerencia educativa o la administración escolar propia

Los resultados de la Tabla 2, en la cual se contrastan los discursos de los teóricos neoliberales de la administración educativa con los autores del pensamiento crítico, y los aportes de los miembros del grupo de la investigación acción participación en la I.E. Pío XII de Coveñas, parte de un proyecto de tesis doctoral que se emplea para triangular los datos de distintas fuentes con el método del análisis del discurso, permite en el primer grupo, identificar

una concepción de la gerencia educativa como si la escuela fuera una empresa que genera productos, desde unas perspectivas fordistas estandarizadas, que desconocen los criterios de pertinencia y educación situada diferenciada de la etnoeducación. Los criterios de gerencia educativa, se fundamentan en los resultados instrumentales en unas pruebas externas.

El grupo del pensamiento crítico situado, más conectado con las pedagogías decoloniales y las epistemologías del sur, van a las fuentes del país emblema del neoliberalismo y a la zona euro, para cuestionar las políticas homogeneizantes de lo que Freire (2008) califica como educación bancaria. En ese mismo grupo, los pocos trabajos que se han dedicado a desarrollar el PGV como proceso curricular de construcción colectiva y con perspectiva de educación propia, se plantean una calidad educativa que surge de los aportes propios. Esta visión alimenta las posturas de los miembros del GIAP citados, quienes, a partir de los talleres, logran mostrar una asimilación de los contenidos y enfoques del PGV en relación con las prácticas de la administración educativa neoliberal.

La concepción del PGV en relación con los criterios de gerencia educativa, no concuerdan ni ontológica, ni axiológicamente: las propuestas de la administración educativa neoliberal tienden al individualismo, que es contrario a la esencia de la etnoeducación afrocolombiana. Esta perspectiva, se muestra en los testimonios, como un constructo fenomenológico, determinado por las experiencias propias del colectivo, por la forma como este tipo de vivencias, van construyendo una visión de mundo, que difiere en mucho con los criterios del Banco Mundial, que adoptan los sistemas educativos oficiales de América Latina, que en muchos casos, realizan un ejercicio ecléctico al integrar a intelectuales tan distantes en el espectro ideológico, como Paulo Freire y William Ouchi, el autor de Teoría Z (Perilla-Granados, 2018).

Tabla 2. Confrontando a la gerencia educativa en el PGV

Concepto académico estándar	Enfoque etnoeducativo	Comprensión del actor social
instrumento para reestructurar el sistema educativo adaptándolo a cambios sociales, superando la educación tradicional para Gerencia educativa : generar la calidad educativa (Soriano, 2021)	Práctica social altamente política de la educación, de acuerdo a un ejercicio de la administración educativa, sin tener en cuenta las asimetrías socioeconómicas, étnicas y culturales (Walsh, 2017)	MF1: “para mí la administración de la etnoeducación, tiene que decirse de otra manera, de acuerdo a lo que expuso el profe del taller. La etnoeducación es otro cuento, también su administración”(TII.1)
Gerencia educativa : “es el proceso a través del cual se orienta y conduce la labor docente y administrativa de la escuela y sus relaciones con el entorno” (Zhigüe-Luna Y Sanmartín-Ramont, 2019)	perspectiva orientadora de las prácticas de aula en un PGV que busca, organizar y administrar en grupo las formas de actuar de acuerdo con la educación propia, ejerciendo autonomía (Morales-Morelo 2021).	D2: “la gerencia educativa no cabe en una administración etnoeducativa, es una forma de construir la calidad educativa que no tiene en cuenta la diversidad, incluso la inclusión, no reconoce los conflictos sociales (TII. 1)
Gerencia educativa : la gerencia educativa es la fórmula para la gestión del cambio, cuando se trabaja la gerencia por metas y objetivos concretos, buscando el cambio organizacional, tomando como meta última la calidad en las pruebas externas (Ospina, Burgos, & Madera, 2017)	Prácticas homogeneizantes enfocadas en los buenos resultados de las pruebas externas, que desconociendo la diversidad de ritmos e intereses de aprendizaje, con el fin de alcanzar una calidad educativa externa al contexto, acrítica y cuantificadora (Zilberman, 2018)	E: “estoy viendo que aquí se entiende por calidad educativa, lo que se viene haciendo con los cursos para las pruebas del Icfes, pero de acuerdo con lo que estoy escuchando en este taller, veo que eso no es suficiente, que ese tipo de calidad está como fallo de razones críticas (TII.1).

En la etnoeducación afrocolombiana, que nace dotada en el decreto 804 de 1995 de recursos legales con fuerza epistemológica, por cuanto la norma contempla categorías como la cosmovisión, la diversidad lingüística, los fueros propios y autóctonos, que a su vez le dan a las comunidades organizadas alrededor de un contexto educativo, la autonomía como derecho y la

participación comunitaria como proceso administrativo propio, pertinente y contextualizado, pueden ser comprendidos mucho mejor, de acuerdo con las lógicas críticas del discurso presentes en las pedagogías decoloniales y las epistemologías del sur.

Conclusiones

Al hacer una revisión praxiológica y documental de los autores que han hecho un abordaje de la administración educativa, como gerencia y como derecho diferenciado para poblaciones étnicas, dentro del propósito de reflexionar lo que este y otros referentes categoriales implican desde la perspectiva etnoeducativa afrocolombiana delimitada en el decreto 804 de 1995, emergen las siguientes conclusiones epistemológicas alrededor del concepto PGV.

Sí la ontología es la filosofía de las esencias o del ser en cuanto a ser, la gerencia educativa, pensada para la universalidad homogeneizante del pensamiento positivista y eurocentrado, no es coherente con el PGV que se basa en la elaboración colectiva, los saberes diversos y situados desde las miradas étnicas y al contrario de los planteamientos neoliberales, pone en discusión la neutralidad valorativa de la educación, pone en discusión los criterios de calidad instrumentales y eficientistas, de las pruebas externas, que devienen de concepciones monetaristas.

En atención a lo anterior, antropológicamente la etnoeducación y la perspectiva afrocolombiana del PGV, tampoco encajan dentro de las tendencias neoliberales que piensan una educación sin conflictos sociales y sin asimetrías que, en este campo, obedecen a la necesidad de superar reacciones de racismo y clasismo que emergen en la sociedad colombiana, cuando etnicidades y géneros rompen los esquemas de lo que se considera como normal. Así mismo, tampoco los valores del protagonismo intelectual individualista de la gerencia educativa, encajan dentro de los valores solidarios de lo afrocolombiano.

En el caso de los estudios afrocolombianos, caben mucho mejor los planteamientos para una enunciación situada y pertinente. En lugar de áreas

de gestión, se podría plantear mejor el concepto acciones educativas propias, puesto que la etnoeducación como derecho, aunque aparece legislada, no dispone ni de la atención ni del acatamiento del sistema educativo oficial que ha hecho el esfuerzo por interpretar a su favor, negando el derecho a la autonomía, el concepto proyecto global de vida, al asimilarlo con plan de vida, lo cual no corresponde a un fin último: el dejar que las comunidades escojan un modelo de desarrollo propio, con saberes también propios, los cuales entran en conflicto con el dogma del Estado colombiano: la política económica neoliberal extractivista, agroindustrial y latifundista.

Referencias

- Álavez, A. (2014). *Interculturalidad: conceptos, alcances y derecho*. México DF: México: Fondo editorial de la Cámara de diputados - Mesa directiva.
- Álvarez de la Cruz, F. M. (2020). *La gestión escolar y la calidad educativa en las instituciones educativas de nivel básico elemental de la Parroquia, Cumbe 2019*. Lima: Universidad Mayor de San Marco- Tesis de Maestría en educación .
- Alzate, F. A., & Chaverra, L. M. (2019). Hacia una gestión educativa bioaprendiente: otros giros epistémicos desde nuevas semánticas. *Intersticios sociales, núm. 17*, 9-25, .
- Bello, J. (2014). Educación intercultural y diálogo de saberes para la paz. *Ra Ximhai, vol. 10., núm. 2, julio-diciembre*, 175-193.
- Campoverde, M. S. (2020). *Modelo de gestión del capital de trabajo*. Cuenca: Universidad Politécnica Salesiana.
- Contreras, N. (2013). *Tras las huellas de Zapata Olivella: algunas experiencias etnoeducativas en las regiones medio Sinú y Zona Costanera de Córdoba, como un pretexto para un diagnóstico de los procesos en la región Carib*. Buenos Aires: Argentina: FAIA, Editorial Abierta. .
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Praxis & Saber, 6(12)*, 191-207.
- De Sousa Santos, B. (2016). *Una epistemología del sur*. México DF: Clacso-Siglo XXI editores/segunda edición.
- Enciso, P. (2004). *Estado del arte de la etnoeducación con énfasis en políticas públicas*. Bogotá: Colombia: Imprenta Nacional- MEN.

- Freire. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Buenos Aires: Siglo XXI editores.
- García, A. (2017). La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas. *Diálogos educativos. año 8 | número 15 | julio-diciembre*, 1, 21.
- García, F. (2016). *Afrocolombianidad en la cátedra de etnoeducación. Una guía para su orientación en el aula*. Medellín: Universidad Nacional de Colombia- Tesis para optar a Magister en Historia.
- Grazier, Ó. L., & Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Bernstein como metodología de investigación en didáctica escolar. *Revista de Educación, 356. Septiembre-diciembre 2011*, 133, 158.
- Hurtado, J. (2012). *El Proyecto de investigación. Comprensión holística de la metodología de la investigación*. Caracas: Sypal-Quirón.
- MEN. (2008). *Guía 34 para el mejoramiento institucional de la autoevaluación al plan de mejoramiento institucional*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- MEN. (2018). *Interculturalidad*. Bogotá: Imprenta Nacional.
- Meneses, Y. A. (2014). Oralidad, escritura y producción de conocimiento: comunidades de “pensamiento oral”, el lugar de los etnoeducadores y la etnoeducación. *Praxis, Vol. 10*, 119-133.
- Morales-Morelo, B. (2021). *Hacia una hermenéutica de la etnoeducación afrocolombiana desde la tradición oral: reflexión epistemológica sobre las competencias comunicativas*. Montería: UMECIT-Tesis doctoral.
- Núñez, J. (2017). Análisis crítico del discurso como metodología de comprensión de las ideologías. *Revista Innova Educación, vol 1 (4)*, 505-521.
- OIT. (1989). *Convenio 169 sobre poblaciones indígenas y tribales en países independientes*. Nueva York: ONU-OIT.
- Ortiz-Ocaña, A. (2017). *Modelos pedagógicos y teorías del aprendizaje: ¿cómo elaborar el modelo pedagógico de la institución educativa?* Santa Marta: Universidad del Magdalena.
- Ortiz-Ocaña, A. (2018). La configuración de la tesis doctoral. Su estructura, redacción, defensa y publicación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 14 (2)*, 102-131.
- Osorio, M., Sarmiento, M., & Bustos, L. E. (2018). *Fundamentación Epistemológica de la*

- Línea en Gestión Educativa: Una Mirada desde la Política Pública, la Acreditación y la Gerencia Educativa y Gestión Organizacional.* México: Limaja.
- Ospina, D., Burgos, S., & Madera, J. (2017). La gerencia educativa y la gestión del cambio. *Diálogos de saberes, No. 46. Enero - junio*, 187-200.
- Ouchi, W. (2004). *Teoría Z.* México: Limaja.
- Perilla-Granados, J. S. (2018). *Constructivismo ecléctico desde la reflexión curricular.* Bogotá: Universidad Sergio Arboleda.
- República de Colombia. (1991). *Ley 70 de 1993 para comunidades negras, afrocolombianas, raizales y palenqueras.* Bogotá: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994.* Bogotá: Colombia: Imprenta Nacional .
- República de Colombia. (1995). *Decreto 804 de 1995.* Bogotá: Colombia: Imprenta Nacional.
- República de Colombia. (1998). *Decreto 1122 de 1998.* Bogotá: Imprenta Nacional.
- Rivas, A. (2021). Entre herencias. Del pasado esclavizado a la herencia afrodescendiente. En R. Campoalegre-Septien, *Afrodescendencias. Debates y desafíos ante nuevas realidades* (págs. 40-57). Buenos Aires: Clacso.
- Sánchez, J. O., Bertel, M. P., & Viloría, J. V. (2021). Retos para la gestión de las instituciones de educación básica y media. *Loginn, 5 (2)*, 1-9.
- Soriano, J. (2021). *Gerencia educativa, Recurso estratégico para la calidad a través de la virtualidad.* Manizales: Universidad de Manizales .
- Tschannen-Moran, M, & Gareis, C.R. (2015). *Faculty trust in the principal An essential ingredient in high-performing schools. Journal of Educational Administration, 53(1)*, 66-92
- USAID. (2020). *Plan de vida. Guía para la planificación colectiva.* Lima: USAID- AIDESEP- Ministerio de Cultural del Perú.
- Vanguardia. (01 de abril de 2022). *El inaceptable racismo con que atacan a Francia Márquez.* Obtenido de [www.vanguardia.com](https://www.vanguardia.com/colombia/el-inaceptable-racismo-con-que-atacan-a-francia-marquez-CE5042576): <https://www.vanguardia.com/colombia/el-inaceptable-racismo-con-que-atacan-a-francia-marquez-CE5042576>
- Walsh, C. (2016). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) vivir y (re) existir. Tomo I.* Quito: Ecuador: Clacso.

- Walsh, K. (2017). *Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir (re) existir y (re) vivir*. Buga La Grande: Alter-Nativas.
- Warren, M., Hong, S, Rubin, C., & Uy, P. (2009) Beyond the bake sale: A community-based relational approach to parent engagement in schools. *Teachers College Record*, 111(9), 2209-2254
- Zhigue-Luna, A. R., & Sanmartín-Ramont, G. (2019). Gerencia Educativa. Una mirada a la diversidad. *Visión Gerencial*, núm. 2, 324-332, .
- Zilberman, C. (2018). *Neoliberalismo en educación: un estudio crítico* . Cádiz: Universidad de Cádiz- Master en educación.

Prácticas pedagógicas en la educación rural: hacia la construcción de la escuela con pertinencia contextual

Pedagogical practices in rural education: towards the construction of the school with contextual relevance

Diana María Montiel-Tavera

Email: diana.montiel@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar

Maribel Sofía Morales Camacho

Email: mmorales31@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar

Cómo citar: Montiel-Tavera, D., y Morales, M. (2022). Práctica pedagógica en la educación rural: hacia la construcción de la escuela con pertinencia contextual. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 111-124). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Las prácticas pedagógicas representan el vehículo para la transformación de los contextos, específicamente en la zona urbana el ejercicio docente debe cumplir con características puntuales que ayuden a la formación integral de los estudiantes. Por tanto, el presente documento muestra las reflexiones teóricas sobre las prácticas pedagógicas y la educación rural orientadas hacia la construcción de una escuela con pertinencia contextual, esto como resultado de una investigación doctoral en curso cuyo objetivo es generar una práctica pedagógica en la educación rural para la construcción de una escuela con pertinencia contextual que responda asertivamente a los nuevos

desafíos de la escolaridad. La investigación se fundamenta metodológicamente en un paradigma socio crítico y un método de investigación acción educativa, se empleó el análisis documental como técnica de recolección de información sobre las categorías definidas. Los resultados evidencian que la educación rural se asume como una institución esencial para el desarrollo sostenible de los países, ya que brinda los cimientos para el desarrollo que toda la población. Se concluyó que una educación contextualizada, pertinente y de calidad debe estar orientada a desarrollar procesos escolares concebidos desde el aprendizaje, la diversidad, desde las demandas, gustos y expectativas de las comunidades, los cuales se conecten con los temas desarrollados en el aula, así como la malla curricular que fundamenta la labor pedagógica.

Palabras Clave

practica pedagógica, educación rural, pertinencia contextual.

Abstract

Pedagogical practices represent the vehicle for the transformation of contexts, specifically in the urban area, the teaching practice must comply with specific characteristics that help the integral formation of students. Therefore, this document theoretical reflections on pedagogical practices and rural education oriented towards the construction of a school with contextual relevance, as a result of an ongoing doctoral research whose objective is to generate a pedagogical practice in rural education for the construction of a school with contextual relevance that responds assertively to the new challenges of schooling. The research is methodologically based on a socio-critical paradigm and an educational action research method, using documentary analysis as a technique for collecting information on the defined categories. The results show that rural education is assumed as an essential institution for the sustainable development of countries, since it provides the foundations for the entire population. It was concluded that a contextualized, pertinent and quality education should be oriented to develop school processes

conceived from learning, diversity, from the demands, tastes and expectations of the communities, which are connected with the topics developed in the classroom, as well as the curriculum that supports the pedagogical work.

Keywords

pedagogical practice, rural education, contextual relevance.

Introducción

En todos los tiempos se ha considera a la escuela como el ente responsable de responder a las diferentes exigencias que la sociedad presenta, para esto se fundamenta en las políticas educativas. De igual manera, los procesos que se desarrollan en la escuela están influenciados por todos los factores sociales que ocurren a su alrededor, por tanto, se hace necesario asumir nuevos desafíos educativos, siendo uno central la educación intercultural e inclusiva desde el enfoque de derechos. Es decir, sujeto de derecho en capacidad de participar e interactuar y valorar al otro, en la diferencia. En este sentido, la educación propende por un sujeto social participativo, con voz y reconocimiento que comprende, que vive en una sociedad diversa y desigual, con grandes necesidades y problemas, pero a la vez promueve el descubrimiento y ejercicio de sus potencialidades y habilidades para convivir en la diferencia, y con los proyectores hacia la defensa activa de los derechos y de la vida.

Todo lo anterior implica poder transformar las escuelas en lugares capaces de construir currículos que sean el resultado del esfuerzo institucional por constituirse y desarrollarse a partir del diálogo entre actores sociales diversos, polarizados y contradictorios. De ahí que el proceso formativo se enfrenta hoy a constantes retos como consecuencia de las exigencias que el desarrollo científico y tecnológico y los sistemas políticos le imponen, lo que le obliga a la búsqueda de diversas vías que propicien, a partir de las condiciones de cada contexto, cumplir los requerimientos actuales de una educación de calidad, inclusiva y equitativa.

Por tanto, la investigación doctoral en curso cuyo objetivo es generar una práctica pedagógica en la educación rural para la construcción de una escuela con pertinencia contextual que responda asertivamente a los nuevos desafíos de la escolaridad. Sustentada en el paradigma sociocrítico y un método de investigación acción. La información se recolectó por medio del análisis documental.

Sobre la ruralidad Peirano et al. (2015) plantean que uno de los escollos que enfrenta la ruralidad tiene que ver con el sesgo generado desde la óptica de la psicología urbana, lo que desencadena la distorsión y homogeneización. Todo esto en adición a los imaginarios y estereotipos que se crean alrededor del contexto rural que distan de estas realidades, planteando estos escenarios como un lugares placenteros, y de gratas relaciones comunitarias que desdibujan, de alguna manera, sus dificultades, tensiones y padecimientos; o, por el contrario, presentándolo como el típico lugar pobre, alejado, en el cual todos presentan las mismas condiciones socioeconómicas, asumiéndolo como homogéneo, lo que impide que sea posible asumir las diversas ruralidades, condición intrínseca de estos espacios, con identidades propias y diversas incluso en espacios que no distan geográficamente se reconocen características propias que obligan a reconocer esas independencias y particularidades para poder construir escuela.

Los resultados de la reflexión teórica giran en torno a dos categorías de estudio. En primer lugar, la práctica pedagógica, que según los planteamientos de Figueredo (2017), el docente debe tener pensamientos propios, capacidad de cuestionar su propia práctica, ser innovador, creativo y que aporte a la transformación tanto de su ejercicio laboral, como de la realidad social donde desarrolla su tarea docente. Es decir, se hace necesario que la tarea de enseñar sea una actividad en la cual se busque transformar las condiciones de la formación, que, en muchos casos, son selectivas y excluyentes. Por tanto, se hace necesario la ejecución de actividades de diseño, reflexión, indagación y experimentación, por lo cual, el proceso se caracteriza por ser complejo, inmediato, versátil e impredecible en el que se encuentran inner-

sos diversos factores, como la organización e interacción con la estructura física, trabajo conjunto entre todos los integrantes de la comunidad educativa y el constante proceso de seguimiento, control y evaluación.

Al respecto, el MEN (2010) considera que el rol del docente en la actualidad está definido en la tarea de comprender las dinámicas diversas que se presentan en el aula de clases, dándoles soluciones efectivas a cada problemática con las características contextuales. Sobre este punto, Bolaños et al. (2011), sostienen que tradicionalmente el rol del docente consiste en transmitir conocimientos; sin embargo, los enfoques pedagógicos actuales redimensionan esta idea y lo plantean como un mediador de experiencias de aprendizaje. Desde esta perspectiva, el profesor cede su protagonismo al estudiante, quien tiene la función (con la ayuda del docente) de llevar los fundamentos prácticos transmitidos a situaciones específicas de su entorno cotidiano. Para lograr este cometido, es necesario que el docente promueva la autonomía en sus estudiantes, propiciando además experiencias de aprendizaje contextualizadas a su realidad inmediata. Por su parte Nieto (2008), manifiesta que en la práctica de enseñanza es necesario que el docente desarrolle constantemente la necesidad de conocerse y evaluarse, de ajustar sus particularidades a los requerimientos y demandas de los estudiantes considerando las circunstancias particulares presentes con el objeto de fomentar las capacidades individuales de cada uno.

En segundo lugar, la educación rural y la pertinencia de la educación rural, en el manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural, en Colombia se han desarrollado alternativas flexibles, que permiten atender a las comunidades rurales, intentando brindar una educación útil, para los niños, niñas y jóvenes del país, permitiendo acercarlos al mundo económico y de relaciones sociales desde sus propios contextos. Una educación que fortalezca las competencias para el trabajo, el emprendimiento y la responsabilidad que esto implica; al respecto, Beckman (2015) considera que abordar las disparidades entre zonas rurales y urbanas requiere ideas innovadoras y programas desarrollados para hacer frente a los desafíos

locales.

Así mismo, la escuela en su función formadora debe asumir la tarea de educar a la sociedad para un determinado momento de su desarrollo, y por consiguiente la práctica pedagógica se convierte en la herramienta pedagógica mediadora entre la institución y la sociedad para el logro de los fines nacionales. De ahí que el interés propenda por el análisis de cuán pertinente es el ejercicio docente en las instituciones educativas del sector rural para aportar al desarrollo social y económico de las poblaciones, uno de los indicadores de progreso en las localidades lo es el grado educativo alcanzado por sus habitantes, y los niveles económicos producto del ingreso al mundo laboral que reporten beneficios a las familias de la población.

En este sentido, la escuela debe contar con docentes que propicien una formación integral y contextualizada, fomentando la autonomía del alumno y aproximando el aprendizaje que se promueve en los establecimientos educativos a las características de la vida real. Como lo expresa Montes y Machado (2014) la formación se asume como una articulación de lo funcional del saber (conocimientos diversos), saber hacer (habilidades, hábitos, destrezas y capacidades), y saber ser (valores y actitudes), que son movilizados en un desempeño idóneo a partir de la personalidad de los estudiantes, que le permiten saber estar en un ambiente socio profesional y humano en correspondencia con las características y exigencias complejas del entorno.

Método

La investigación se fundamenta en el paradigma socio crítico que posibilita la reflexión sobre el componente práctica de la enseñanza y transformar la realidad a partir de análisis de esta. En este paradigma se asume la reflexión sobre la compleja práctica docente es un requisito esencial para autorregular la enseñanza e innovar, en la medida que favorece la construcción de nuevos conocimientos. Por ello favorece la motivación y la innovación y promueve la autoformación (Reyes y Ángel, 2013).

Además, se asume el método de investigación acción educativa que está enfocada en la transformación de la realidad mediante la implementación de estrategias participativas, la cual de acuerdo con la complejidad es esencial que no se lleve a cabo una separación del sujeto y del objeto de conocimiento, toda vez que, es indispensable que se incluya al otro con todo lo que ello significa en este proceso constructivo con la finalidad de realizar acciones que permitan la evolución de la realidad social. De este modo, se trata de pensar que los participantes y comunidades estudiadas no son solo agentes pasivos e inoperantes ante el análisis del investigador, sino que es importante incluir que los hechos, fenómenos o individuos observados poseen pensamientos y sentimientos propios, a su vez, son poseedores de su propio conocimiento el cual debe ser tenido en cuenta al momento de desarrollar el estudio (Noboa y Robaina, 2016).

Para el caso del presente estudio el diseño se contempla desde: 1. Observación participativa de la realidad objeto de estudio, lo que devendrá en la práctica de los docentes rurales, buscando la religación permanente y reticular de preguntas, conceptualizaciones e hipótesis en todo el proceso de la investigación, 2. La reflexión, deconstrucción de la realidad, entendiendo que es una vía que no solo permite sino que invita a volver atrás, retroceder, preguntado por causas, motivos, reacciones, retroacciones, en una continua relación tangencial con otros objetos de conocimiento y 3. La reconstrucción conjunta e innovación, la cual pretende emancipar a los sujetos participantes y construir de manera colectiva una educación rural compleja.

Como población se tiene a los docentes del municipio de los córdobas y la muestra seleccionada está conformada por los docentes de secundaria que laboran en las instituciones educativas rurales de este municipio. Las técnicas de recolección de información que se aplicaran son la entrevista semiestructurada que según Taylor y Bodgan (1986) hace referencia al conjunto de reuniones cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado encauzado en el análisis de las conceptualizaciones que los intervinientes tienen con relación a sus vidas, circunstancias, acontecimientos o vivencias.

El análisis documental, considerado como el proceso orientado a seleccionar las ideas más sobresalientes de toda la información comprendida en un texto con la finalidad de estructurar su contenido evitando tergiversaciones o cambio a la esencia del mismo, por ello, no hace referencia solo a la recuperación o divulgación de la información sino que se encauza en facilitar el aprendizaje de los usuarios brindándole información adecuada y pertinente al tema que está abordando (Peña y Pirela, 2007).

Resultados

Los resultados se presentan en torno a las categorías de estudio definidas con anterioridad.

Práctica pedagógica

Sobre la práctica pedagógica, se refiere a la labor diaria que se lleva a cabo en las instituciones educativas o en cualquier espacio dedicado a la formación de los estudiantes, la cual se fundamenta en los lineamientos que brindan las entidades gubernamentales encabezadas por el MEN (2010), en los contenidos curriculares y en la adecuación de los mismos a las características de cada participante del proceso y el entorno, cuya finalidad esencial es el desarrollo de una actividad académica que posibilite que los alumnos logren conocimientos significativos. La práctica pedagógica esta encauzada en la introducción del análisis y la reconstrucción de saberes, teniendo como elemento esencial la correspondencia entre la teoría y la práctica, como cimiento para cada acción que se desee implementar para lograr resultados satisfactorios.

De acuerdo con Duque et al. (2013), la práctica pedagógica varía dependiendo de las actividades que implemente el educador con el objeto de que el estudiante alcance una formación integral, en la cual es importante el desarrollo de competencias relacionadas con la comunicación, interacción, desarrollo y potencialización de los aspectos cognoscitivos, donde el rol del docente no se enfoca solamente en la transmisión de información o conoci-

mientos sino en construir el conocimiento de forma mancomunada con el alumno, para lo cual se deben utilizar las técnicas y estrategias adecuadas a las particularidades, fortalezas y limitaciones de cada estudiante.

De otra parte Ríos (2018), afirma que la práctica de enseñanza alude a todos aquellos acontecimientos que tienen lugar durante el desarrollo de la clase como afuera de esta, toda vez que el proceso formativo de los alumnos no solo tiene lugar adentro de un salón de clases sino que presenta en todos los entornos, por ello, el docente debe utilizar todos los conocimientos partiendo de las variables cognoscitivas, físicas, emotivas y comportamentales ligadas al área disciplinar en la que se desempeña, considerando los parámetros determinados en el currículo y los modelos pedagógicos que orientan al ente académico.

La práctica pedagógica alude a la herramienta que articula todas las actividades curriculares que hacen parte tanto de la formación del educador como de los fundamentos teóricos y prácticos, por lo que, está asociada al marco que rodea las instituciones en concordancia con las características del medio, los actores que participan en el proceso y los cambios o evoluciones que los mismos van experimentando, lo cual conduce a crear posturas de confrontación que pertenecen a un momento histórico que genera transformaciones en el modo de hacer, proponer y enfocar las propuestas educativas. Por ello, el rol del educador es el de guiar el proceso formativo de los alumnos tanto a nivel de objetivos académicos como también fomentar el desarrollo personal y comportamental que le ayude a desarrollar las competencias pertinentes para adaptarse a las distintas situaciones que se presenten en el entorno en el que se desenvuelve.

Educación en el contexto rural

En la actualidad se ha tornado común reconocer que en las sociedades rurales se han mostrado cambios como consecuencia del aumento de las relaciones con el sector urbano, los cuales ya no se conciben como mundos diametralmente diversos u opuestos, toda vez que en el entorno rural se han

venido desarrollando actividades que posibilitan la generación de ingresos a partir de actividades que no son exclusivas del campo, conllevando al incremento de la vinculación de los pobladores con los centros urbanos y las nuevas tecnologías de la información y la comunicación. Todos estos elementos cambian la vida en el campo, sus costumbres, valores, cultura los cuales antes eran asumidos como netamente urbanos, a la vez que facilitan el entendimiento de lo rural por parte de lo urbano.

En el entorno rural, los procesos rurales a lo largo de la historia han sido permeados por las condiciones sociales, políticas, económicas, culturales y de infraestructura, a su vez, las instituciones educativas en el medio rural se han desarrollado como un establecimiento al que le son asignados pocos recursos, con una infraestructura física y humana pésimas. El auge de la educación rural inició en el año 1970 cuando el gobierno de turno incluyó la educación a las políticas públicas relacionadas con la reforma agraria y de desarrollo rural para promover el cambio social. No obstante, se particularizaba porque además de encontrarse aisladas a nivel geográfico, estaban esencialmente enfocadas en ciclo correspondiente a primaria o se constituyen por aulas multigrado (Peirano et al., 2015). Al respecto, Biriescu (2014) afirma que se en una época de velocidad y de información, en la que la motivación es la responsabilidad más importante de cualquier tipo para que los directivos obtengan el rendimiento esperado en las zonas rurales. Estimular la motivación sigue siendo un arte que requiere habilidad y gracia de cada gestor a medida que las áreas se desarrollan, por lo que en el contexto educativo actual deben desarrollarse las áreas rurales.

Conclusiones

El docente a través de su quehacer habitual y de la constante interacción con los educandos y los demás intervinientes del proceso académico renueva su práctica con la finalidad de otorgar soluciones a las distintas dificultades que surgen dentro y fuera de la clase, teniendo en cuenta que su labor académica posee un componente social, por lo que sus particularidades condicionan la actuación del educador, así como la apropiación de su quehacer pedagógico.

Por consiguiente, la práctica pedagógica se asume como una etapa de superación de problemas o conflictos en el que las experiencias se van logrando a partir de las actividades desarrolladas en el inicio por el docente, quien debe contar con las competencias, valores y aptitudes necesarios para afrontar de la mejor manera su labor profesional.

Según Rojas y Castillo (2011) la práctica pedagógica envuelve un conjunto de términos que hacen parte de distintas áreas del conocimiento, los cuales son adecuados para su posterior aplicación en el desarrollo de los procesos académicos. De este modo, la práctica pedagógica está asociada con la misión y visión de las instituciones escolares y con las particularidades del entorno en la que se desarrolla en concordancia con las características y necesidades de los intervinientes en la misma. La práctica del educador evidencia la estructuración de las actividades que implementa en el salón de clases basado en la maya curricular que posibilita vincular percepciones, conceptualizaciones y reglas que aporten a la formación del estudiante, por lo que debe permitir la reflexión de la realidad del escenario educativo como elemento común de la labor y el saber pedagógico.

La educación rural alude a un proceso social determinado por las relaciones que se desarrollan entre los participantes de la comunidad educativa entre los cuales se destacan todos aquellos que conforman el sistema rural campesino. Es un componente transcendental que permite la estructuración e implementación de actividades conjuntas con el objeto de llevar a cabo procesos formativos pertinentes y contextualizados a las condiciones locales y favorece, con acciones el respeto y garantía de los derechos esenciales de la población, por ello, la educación rural asume la peculiaridad de su entorno, y se debe definir desde sus características locales y regionales que son las que los delimitan.

Además, la educación rural se asume como una institución esencial para el desarrollo sostenible de los países, ya que brinda los cimientos para que toda la población, indistintamente de su edad compartan y alcancen los conocimientos elementales, avanzados y novedosos no solo sobre los asun-

tos relacionados a su quehacer cotidiano lo cual les brinda un enfoque de sustentabilidad sino también aquellos que les otorgan las herramientas para ser capaces y competitivos fuera de su propio territorio. Es importante que los programas de educación rural estén enfocados en la ampliación continua del acceso a la educación ligado a la mejora del componente humano y físico, fomentar e implementar las acciones pertinentes para mejorar la calidad de la educación y buscar modos pertinentes para incorporar el desarrollo rural y la seguridad alimentaria.

La pertinencia es el eje principal de los procesos educativos contextualizados, la cual debe estar en concordancia con la idea de desarrollo sostenible que ayude a superar la pobreza, la exclusión y a mejorar la calidad de vida de la población. La educación es pertinente cuando es congruente y conveniente con las particularidades y requerimientos sociales, con las reglas que determinan la convivencia armónica y con las características específicas de cada uno de los estudiantes en sus diferentes medios naturales y sociales de interacción. Por lo tanto, es necesario que los contenidos, métodos y estrategias de enseñanza estén acorde a las competencias, limitaciones y necesidades de los alumnos y que estén actualizados con el gran número de información y tecnología que están a la vanguardia, en relación con el medio en el que se desenvuelve la labor educativa.

De esta manera, una educación contextualizada, pertinente y de calidad debe estar orientada a desarrollar procesos escolares concebidos desde el aprendizaje, la diversidad, desde las demandas, gustos y expectativas de las comunidades, los cuales se conecten con los temas desarrollados en el aula así como la malla curricular que fundamenta la labor pedagógica; por ello, la clase se asume como un espacio en el que el educador permite la construcción colectiva del aprendizaje, manteniéndose en constante búsqueda de las herramientas para optimizar la gestión, brindándole al estudiante la posibilidad de que crezca en diversos escenarios educativos ricos en investigación, descubrimiento e innovación en donde se le invite a analizar, reflexionar y cuestionar así como a la implementación del conocimiento al



contexto.

Referencias

- Beckman, P. (2015). Rural Education in a Global Context. *Global Education Review*, 2(4). 1-4. https://www.researchgate.net/publication/293175499_Rural_Education_in_a_Global_Context.
- Biriescu, S. (2014). Rural education, an important factor of regional development in the context of local government strategies.
- Bolaños, S., Delgado, A., Chamorro, M., Guerrero, M. y Quilindo, J. (2011). Rol del Docente. Recuperado de <http://constructivismo.webnode.es/rol-del-docente/>
- Campos, V. y Moya, R. (2011). La formación profesional desde una concepción personalizada del proceso de aprendizaje, Cuadernos de educación y desarrollo Vol. 3 No. 28, ISSN: 1989-4155 Edit. eumed.net.
- Duque, P., Vallejo, S. y Rodríguez, J. (2013). Prácticas pedagógicas y su relación con el desempeño académico. Manizales. Universidad de Manizales CINDE.
- Figueredo, M. (2017). El histórico del Núcleo de Investigación “Gestión Educativa Local” (Nigel). Mimeografiado. Caracas: NIGEL-UBV.
- MEN. (2010). Criterios para la evaluación, selección e implementación de Modelos Educativos Flexibles como estrategia de atención a poblaciones en condiciones de vulnerabilidad. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-259880_archivo_pdf_criterios.pdf.
- Montes, N y Machado, E. (2014). Formación y desarrollo de competencias en la educación superior cubana. *Rev Hum Med* vol.14 no.1 Ciudad de Camaguey.
- Nieto, J. (2008). Hacia un modelo comprensivo de prácticas de enseñanza en la formación inicial del maestro. Universidad Complutense de Madrid.
- Noboa, A. y Robaina, N. (2016). Complejidad, estrategias de investigación - acción – participación y cambio social. Argentina. Universidad Nacional de la Plata.
- Peirano, C., Puni, S y Astorga, M. (2015). Educación rural: oportunidades para la innovación. *Cuadernos de Investigación Educativa*, Vol. 6, No. 1, p.53-70.
- Peña, T. y Pirela, J. (2007). La complejidad del análisis documental Información, cultura

y sociedad. Revista del Instituto de Investigaciones Bibliotecológicas, No. 16, p. 55-81.

Quijano, N. (2014). La enseñanza universitaria en los nuevos contextos institucionales. InterCambios, N° 2, p.31-38.

Reyes, A. y Ángel, I. (2013). Modelos y tendencias de la formación docente universitaria. Revista de curriculum y formación del profesorado, VOL. 17, N° 3.

Ríos, P. (2018). Los textos académicos: Un reto para docentes y estudiantes. Sophia, Vol. 10, No. 2, p. 70-76.

Rojas, L. y Castillo, M. (2011). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. Tunja. Universidad Pedagógica y tecnológica de Colombia UPTC.

Taylor, J. y Bodgan, H. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

Una mirada a la convivencia escolar: una revisión sistemática de literatura basada en PRISMA

A look at school coexistence: a PRISMA systematic review

Omar Humberto García Areiza

omar.garcia@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-2684-4864

Mariana Elena Peñaloza Tarazona

mpenaloza6@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-2186-3000

Cómo citar: García, O., y Peñaloza, M. (2022). Una mirada a la convivencia escolar: una revisión sistemática de literatura basada en PRISMA. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriano (PP. 125-140. Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

La convivencia escolar desde sus inicios ha estado relacionada con conflictos, violencia, bullying, visión que denota cambios con la entrada del siglo XXI, esta condición recobra el interés de diversos investigadores, quienes se han dedicado a estudiar este fenómeno desde el inicio de la escolaridad hasta la universidad. La investigación tiene como objetivo analizar los aportes científicos sobre la convivencia escolar en instituciones educativas desde una revisión sistemática siguiendo las recomendaciones PRISMA. Se analizaron publicaciones en revistas indexadas en las bases de datos Scopus y Scielo, a partir de la búsqueda selectiva utilizando los descriptores convivencia escolar, participación estudiantil y clima social. El proceso de selec-



ción inicial arrojó 1.099 documentos de Scopus y 9 de Scielo, de los cuales resultaron elegibles 7 unidades de análisis. Se concluye que convivencia escolar es producto de múltiples subsistemas o subcategorías concerniente a la organización y al colectivo que hace vida en las instituciones educativas y a la calidad de las relaciones interpersonales.

Palabras clave

Clima social, convivencia escolar, participación estudiantil.

Abstract

School coexistence from its beginnings has been related to conflicts, violence, bullying, a vision that denotes changes with the entry of the XXI century, this condition regains the interest of various researchers, who have been dedicated to study this phenomenon from the beginning of schooling to university. The objective of this research is to analyze the scientific contributions on school coexistence in educational institutions from a systematic review following the PRISMA recommendations. Publications in journals indexed in the Scopus and Scielo databases were analyzed based on a selective search using the descriptors school coexistence, student participation and social climate. The initial selection process yielded 1.099 documents from Scopus and 9 from Scielo, of which 7 units of analysis were eligible. It is concluded that school coexistence is the product of multiple subsystems or subcategories concerning the organization and the collective that makes life in educational institutions and the quality of interpersonal relationships.

Keywords

Social climate, school coexistence, student participation.

Introducción

El abordaje de la convivencia escolar desde el ámbito de una revisión sistemática a través del método PRISMA, tiene como finalidad la exploración de los avances investigativos que pueden contribuir en la fundamentación teórica de una tesis doctoral. Por ello, en este documento se parte de un objetivo

relacionado con el análisis de los aportes científicos sobre convivencia escolar a través de la revisión sistemática PRISMA en bases de datos científicas en el periodo comprendido entre el año 2012 y el año 2022.

Inicialmente es necesario mencionar que el dinamismo escolar permite al colectivo social establecer nexos relacionales de sincronidad comunitaria, dentro de este contexto, la convivencia escolar representa una diversidad de situaciones fusionadas que van de lo particular a lo general, producto del comportamiento constituido por la comunidad que lo integra. Las instituciones educativas representan un fragmento del entramado social, obteniendo según Larios (2017), un estatus por ser una organización donde se construye el conocimiento y convergen múltiples relaciones. Por ello, la necesidad de discernir su singularidad como una aproximación reflexiva de las circunstancias y condiciones que permitan acceder a un nuevo conocimiento estudiando sus diferentes categorías. Desde la perspectiva positiva, Ramírez (2016), la convivencia tiende a disimular los problemas y conflictos, creando una barrera difícil de explicar. Esta posición confirma que en la coexistencia del sujeto siempre están presentes los conflictos. Castro (2016), por otra parte, afirma que la convivencia es la facultad del individuo de vivir en armonía producto del respeto, haciendo énfasis en la conexión colectiva de los valores, el cumplimiento de las normas y un acuerdo mutuo de forma consensuada y colectiva.

Mockus (2002), refiere la convivencia escolar y la describe como la población inmersa en la comunidad educativa, se caracteriza por los valores compartidos y la resolución de conflictos de manera pacífica en la diversidad social y cultural. Megías (2011), afirma que la comunidad escolar desempeña un comportamiento en correspondencia con el respeto, valor decisivo en la interacción dentro del contexto institucional. Del mismo modo, esta afirmación coincide con Leyton (2020), quien destaca el respeto como valoración innegable en la coyuntura escolar, siendo este ajeno en los escenarios educativos en la actualidad. Moya (2020), señala que los factores de la convivencia escolar afectan: dificultad de aprendizaje, conflictos, mala praxis docente, inclusión, violencia escolar, entre otros. Situación dominante en las instituciones y Caicedo et. al (2020), presentan los factores socioeconómicos, políticos, emocionales y de control familiar, como también incluye

las vivencias de valores, resolución de conflictos, ajustes normativos y relaciones interpersonales como elementos fundamentales de la convivencia escolar. Asimismo, Carrasco y Trujillo (2019), destacan lo fundamental del respeto docente. Sin embargo, los resultados demuestran la persistencia de estrategias incompatibles como el autoritarismo que dificulta el aprendizaje.

Por otro lado, en la descripción del clima social donde se desenvuelven los estudiantes, debe ser coherente con factores que según Pianta y Hamre (2009), son propios de las relaciones personales entre los pares. Entre ellos se puede mencionar: el respeto recíproco, la empatía entre los miembros del colectivo y manejo de conflictos. Sin embargo, en las prácticas escolares, redonda el irrespeto entre sus miembros, siendo recíproco la direccionalidad en este ámbito. A partir de la perspectiva de Fierro y Carbajal (2019), la convivencia desde la representación social muestra tres contextos: lo pedagógico en correspondencia con lo curricular, lo organizacional relacionado con lo administrativo y lo social inherente a lo comunitario. La postura de estos autores engloba todos los histriones del tejido educativo, como sistema emergente, con sus problemas y vicisitudes. En ese mismo orden de ideas, Carranza (2018), afirma que las interacciones del entramado social se encuentran en la búsqueda de construcciones pacíficas en la resolución de conflictos. Por ello, se requiere estudiar esta perspectiva del adolescente, dentro del clima social interno pertenecientes a las vivencias en el interior de la institución educativa y el clima social externo relativo a lo individual del educando. Los dos climas son experiencias que se sumergen en su entramado familiar, en interacciones diarias dentro y fuera del ambiente escolar que fluctúan entre agresiones, bullying y conflictividades propias del ser humano.

De acuerdo con esto, el interés de este capítulo es presentar los resultados de un proceso de revisión sistemática que indaga sobre convivencia escolar en instituciones educativas. Para ello, se realizó una consulta de las publicaciones relacionadas con la temática en las bases de datos Scopus y Scielo, centrándose específicamente la indagación entre los años 2012 y 2022. La revisión se orientó desde las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son los métodos de investigación más relevantes en el abordaje de la relación entre convivencia escolar y clima social estudiantil?

¿Cuáles son los principales aportes que emergen en con relación a las categorías convivencia y clima escolar?

Metodología

Este trabajo se orienta desde una revisión sistemática de la literatura científica sobre convivencia escolar en relación con la participación de los estudiantes. Se sitúa desde lo propuesto en la declaración PRISMA, para garantizar los criterios de calidad y rigurosidad del proceso de indagación en las distintas fases (Vargas et al., 2021; Moher et al, 2009). En la primera fase, se realizó una búsqueda inicial de artículos de investigaciones científicas en la base de datos Scopus y Scielo por ser plataformas especializadas y de gran prestigio en el mundo de la publicación académica de alto impacto.

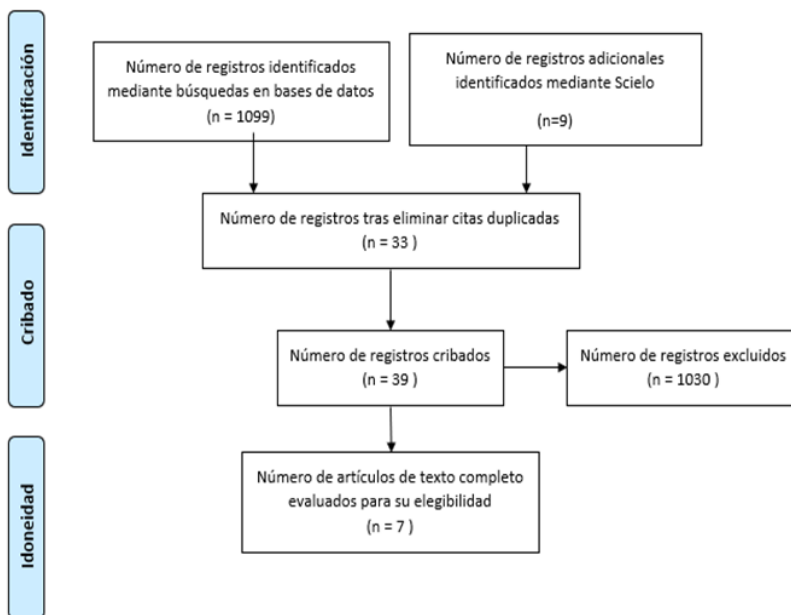
La característica de las bases de datos Scopus, tiene sus inicios en el año 2017, es una base de datos fiable, contentiva de investigaciones científicas que han pasado un proceso riguroso con indicadores de amplio impacto para su selección, tiene la opción de calcular la utilidad de las revistas, en particular el acceso de búsqueda se puede hacer por autor, por afiliación o avanzada. La base de datos Scielo (Scientific Electronic Library Online), sus siglas en español, significa (Biblioteca científica electrónica en línea), tiene como propósito aumentar la difusión de publicaciones científicas y llegar a más usuarios en Latinoamérica, el Caribe, España y Portugal, se caracteriza por ser gratuito y el acceso es universal (Bojo et. al, 2009).

Búsqueda sistemática

En esta fase se utilizaron las palabras clave del estudio para realizar la búsqueda sistemática y consiste en una lista de verificación para conseguir artículos publicados en revistas indexadas, que contribuyan a sistematizar, recoger y simplificar la información desde una base de datos. Por ello, se especifican los términos combinados con los conectivos OR y AND, como se demuestra a continuación: *ALL (convivencia AND escolar OR participa-*

ción AND estudiantil OR social AND escolar. Se obtuvieron 1.534 publicaciones en Scopus y 9 estudios en Scielo. Sin embargo, luego de aplicar los criterios de exclusión ese número disminuyó considerablemente.

Figura 1. Diagrama de flujo de revisión sistemáticas de convivencia escolar.



Nota: Las unidades de análisis fueron 7 artículos, revisados y organizados.

En la segunda fase de la búsqueda en las bases de datos se optan por dos idiomas en específico, el inglés que es el idioma universal y el español. Las palabras clave seleccionadas son convivencia escolar, participación estudiantil y clima social relacionadas con el booleano OR de la siguiente manera: “*convivencia escolar*” OR “*participación estudiantil*” OR “*social escolar*” AND (LIMIT-TO (LANGUAGE, “Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE, “English”)).

La selección de los artículos se efectuó como se especifica en la Figura 1 a través de la aplicación de filtros, se encontraron en Scopus 1.099, y en Scielo 9 unidades de análisis, se retiraron 33 trabajos duplicados, el número de registros que no se tuvieron en cuenta de acuerdo con los criterios

de exclusión fueron 1.030, en la fase de cribado 39, que fueron sometidos a lectura completa. Finalmente fueron seleccionados para su legibilidad 7 artículos que comprenden las unidades de análisis.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión.

Criterios de inclusión	Criterios de exclusión
Artículos (RS o Tesis Doctoral).	Artículos con solo resumen.
Clima social.	Editoriales.
Convivencia escolar (Violencia, situaciones que afectan...	Educación preescolar y primaria.
Estudios cualitativos y cuantitativos.	Educación rural.
Estudios entre el 2012-2022.	Política educativa.
Institución educativa.	Reseñas.
Interacción entre pares (Adolescentes).	Resúmenes incompletos.
Investigaciones no experimentales.	Si los resultados no son objetivos.
Secundaria.	Universidad.

Tabla 2. Unidades de análisis.

Cadena de búsqueda “Convivencia escolar” OR “participación estudiantil” OR “social escolar” AND (LIMIT-TO (LANGUAGE,“Spanish”) OR LIMIT-TO (LANGUAGE,“English”))

N	BD/País	Autor	Título	Resumen	Año/idioma	Link
1	Scopus Pais Chile	Leyton I.	Convivencia escolar en América latina: una revisión de la literatura latinoamericana (2007-2017)	Enfoca la investigación en 64 artículos de google school, provenientes de argentina, chile, Colombia y México. Evidencia: la violencia se relaciona con	2020 Idioma Español, Inglés.	Revista Colombiana de Educación Volumen 1, Número 80, Páginas 227-260 https://acortar.link/lbGIIJ

castigo, el respeto es el valor central de la escuela, es necesaria la valoración positiva hacia la diversidad cultural. Existe falencia en la formación docente sobre convivencia escolar.

2	Scopus	Convivencia escolar en América Latina: Una revisión bibliográfica	Revisión sistematizada. La convivencia escolar está asociada a factores como problemas de aprendizaje, conflictos, mala praxis docente, inclusión, violencia escolar entre otros.	2020	Rev. Electrónica Educare Vol. 24 No. 2 1-23 https://acortar.link/EICbZF
	Pais Talca Chile	Moya Andrade		Idioma Español, Inglés.	
3	Scopus	Factores socio ambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: una mirada de tres instituciones educativas de pasto (Colombia)	La metodología de enfoque fenomenológico. Entrevista semi estructurada y grupos focales. Los resultados relacionan los factores socioeconómicos, políticos, emocionales y de control familiar con las vivencias de valores, resolución de conflictos,	2020	Número 43, páginas 1-22 https://acortar.link/ND1KT0
	Pais Pasto Colombia	Caicedo, C.P., Meneses, RLC, Guerrero, OML, De Lourdes Hernández Narváez		Idioma Español, Inglés, portugués	

			ajustes normativos y relaciones interpersonales como elementos fundamentales de la convivencia escolar.			
4	Scopus Pais España	Fierro - Evans, C., Carbajal - Padilla, P.	Conviven- cia escolar: una revisión del con- cepto	La investigación es una observación bibliográfica, sistematizada de cuatro enfoques teóricos y propone el concepto de convivencia adaptado a la perspectiva de justicia social adaptado a la educación y lo operacionaliza en tres contextos: el pedagógico - curricular, el organizacional administrativo y el socio -comunitario.	2019 Idioma Español, Inglés.	Volumen 18, Issue 1 ht- tps://acortar. link/4aA56D
5	Scopus Pais Chile España	Carrasco - Aguilar, C., Truji- llo, AL	Respeto a la enseñanza y conviven- cia escolar: sentidos y estrategias en las escuelas chilenas	El propósito del estudio es cualitativo interpretativo, el análisis de los resultados originó una cantidad de significados de respeto docente. También encuentra estrategias que se ubican en dos extremos: el autoritarismo	2019 Idioma Español, Inglés.	Psico pers- pectivas. Vo- lumen 18, Número 1 https://acor- tar.link/5X- qNHJ

docente y el aprecio, respeto y cercanía. Existe vulnerabilidad socioeducativa y en consecuencia redundante en la convivencia escolar armónica.

6	Scopus	Morales R.V., López V., Caso . López A.A.C.	Conviven- cia escolar: Adaptación y valida- ción de un instrumento mexicano en Chile	Investigación cuanti- tativa. Las unidades de análisis de un modelo de segundo orden, en donde la convivencia se encuentra relacionada con prácticas de aula democrática, inclu- siva y la resolución pacífica de conflictos.	2018	Revista Elec- trónica de Investigación Educativa Vol. 20, N.º 3 ht- tps://acortar. link/UVTuvI
7	Scielo	Carranza Letizia	Transfor- mación de conflictos y convi- vencialidad escolar en el bachillerato. Aproxima- ción a la paz liberadora	Es un estudio etno- gráfico. Hace refe- rencia a las interac- ciones del entramado social, así como la necesidad de buscar prácticas pacíficas y relaciones horizonta- les. Se identificaron diferencias entre in- tereses, necesidades y percepciones.	2018	Innov. euc. (Méx. DF) vol.18 No.78 México ht- tps://acortar. link/FdxbZB

Nota: Información extraída de los resúmenes de artículos publicados en las bases de datos Scopus (6) y Scielo (1).

Resultados

Los artículos que hicieron parte del análisis final en relación con las categorías de estudio incluyen la elegibilidad de siete (7) unidades de análisis partiendo de la revisión y apoyados en los criterios de inclusión y exclusión (Tabla 1). Para dar respuesta a las preguntas de investigación, los artículos se organizaron por países encontrando que cuatro son artículos colaborativos y tres independientes como se describe a continuación en la tabla 3.

Tabla 3. Distribución de Artículos.

	Países	Colaboración
Chile	4/ 2 Colaborativo	España - México
Colombia	1	-
España	2/1 Colaborativo	Chile
México	2/1 Colaborativo	Chile

Nota: se presentan artículos indexados en trabajos colaborativos

Los artículos distinguidos como elegibles representan las unidades de análisis, en respuesta a la pregunta de investigación concerniente a los métodos utilizados en el abordaje de los artículos indexados se halló lo siguiente: tres de método revisión sistemática, tres cualitativos: una etnográfica, dos interpretativa, y finalmente una cuantitativa. Como se observar en la tabla 4.

Tabla 4. Métodos de las unidades de análisis.

Métodos utilizados	Cantidad
Revisiones Sistemáticas	3
Cualitativa fenomenológica etnográfica	1
Cualitativa fenomenológica Interpretativa	2
Cuantitativa Descriptiva	1

Nota: Métodos de investigación abordados en las unidades de análisis

Los resultados en función a la pregunta sobre los aportes que emergen en la aplicación de la metodología PRISMA, en relación con las catego-

rías convivencia y clima escolar, se encuentran los siguientes en la tabla 5.

Tabla 5. Aporte en la convivencia escolar y clima social.

Palabras clave	Aportes encontrados
Convivencia Escolar	El respeto es el valor central de la escuela.
	Urge una valoración positiva de la diversidad.
	Asociación inherente a factores como dificultad de aprendizaje, conflictos, falencias en la praxis docente, inclusión, violencia escolar entre otros.
	Tendencia positiva relacionada a: los valores, resolución de conflictos, ajustes de normativos y relaciones interpersonales.
	Valoración al respeto docente.
	Debilidad socioeducativa en prácticas democrática de aula, en la inclusión y la resolución pacífica de conflictos.
Clima Social	Adaptación al concepto de justicia social en tres ámbitos: el pedagógico - curricular, el organizacional administrativo y el socio-comunitario.
	Valoración al entramado social. Necesidades de prácticas pacíficas

Nota: en la tabla se describe los hallazgos en la categoría de convivencia escolar y clima social en las unidades de análisis.

Discusión

A partir del análisis de los artículos a través del método PRISMA, la convivencia escolar es una arista central para considerar en investigaciones en el sistema educativo. Por ello, la necesidad de seguir construyendo acciones centradas en intervenciones para originar soluciones que busquen mejorar las condiciones del clima social, las relaciones interpersonales y develar los intereses necesarios de los estudiantes para una transformación positiva en las instituciones escolares. Desde esta perspectiva, se suman los esfuerzos al abordar los resultados de las categorías emergentes dentro del sistema educativo que integra la valoración del respeto como el valor medular en

la escuela (Leyton 2020), donde lo bidireccional es esencial entre docentes y estudiantes, cónsono con los argumentos de Carrasco y Trujillo (2019), y con ello el respeto a la diversidad, al estilo de pensamiento, incluyendo las condiciones sociales, económicas, culturales, étnicas y de género.

Desde una perspectiva colectiva la convivencia escolar está asociada a los factores de riesgo, incluye la dificultad de aprendizajes, los conflictos, la violencia escolar, prácticas docentes autoritarias, vulnerabilidad socio educativas y desajustes en cumplimientos normativos (Tuvilla 2004; Carrasco y Trujillo 2019; Moya 2020; Caicedo et. al 2020). Por otra parte, se encuentran acciones que favorecen la transformación positiva como lo son las prácticas democráticas, inclusivas y la resolución pacífica de conflictos, las cuales se convierten en factores positivos en el contexto escolar, coincidiendo con los postulados en el estudio y con los autores Newggent, Lee y Daniel (2007).

Desde la mirada del clima social, entre los hallazgos se encuentra la adaptación del concepto de convivencia escolar a justicia social, alude a tres relaciones: la pedagógico – curricular, la organizacional – administrativo y la social – comunitario (Fierro y Carbajal 2019), al considerar las evidencias encontradas en la revisión sistemática, permite reflexionar sobre la correspondencia existente en la categoría clima escolar con la vinculación inherente a las interacciones del colectivo que involucra el contexto escolar, coincidiendo con los argumentos de los autores Pianta y Hamre, (2009).

Los hallazgos expuestos en la revisión sistemática con el método PRISMA, avala los resultados y permite confirmar que las investigaciones centradas en las bases de datos admiten un manejo de información valorativa, precisa y abre el abanico de opciones complejas de análisis. Una limitación existente es que no se encontró estudios correspondientes donde se escuche la voz del estudiante como unidad de análisis desde la perspectiva de la convivencia escolar y clima social. No obstante, se han realizado investigaciones que hacen referencia a la voz del docente, padres, gestores, sociólogos, antropólogos y psicólogos. Fundamentalmente comprender lo que los estudiantes quieren decir en correspondencia a la convivencia escolar, el clima social y las relaciones interpersonales permite entender la función

del carácter relacional en la dinámica escolar produciendo un acercamiento a nuevas oportunidades de mediación concibiendo acciones en la construcción de un dialogo productivo.

Conclusiones

En respuesta a la primera pregunta de investigación se concluye que las unidades de análisis elegibles (7), y los métodos de investigación utilizados son tres cualitativos, una etnográfica, dos interpretativas, una cuantitativa descriptiva y tres de revisión sistemática. También, se explican los resultados en la base de datos Scopus 1.534 y en Scielo 9, se observa que la convivencia escolar es producto de múltiples subsistemas o subcategorías concernientes a la organización y al colectivo que hace vida en las instituciones educativas. Además, se reconoce la dinámica inconstante en la calidad de las relaciones interpersonales. También, lo versátil del respeto desde diversos ámbitos entre ellos la inclusión: social, económica, cultural, de género, en las particularidades individuales y a la normativa existente. Desde la perspectiva del clima social se concluye la vinculación de la convivencia escolar con el entramado social, donde son imprescindibles las prácticas sociales pacíficas, la resolución de conflictos y en las relaciones interpersonales positivas.

En referencia a la segunda pregunta sobre los aportes emergentes en la aplicación de la metodología PRISMA, se concluye que la convivencia tiene correspondencia con los factores provenientes de conflictos, agresiones entre pares, la praxis docente, emociones, siendo homogéneas en la intervención de un enfoque global. Por otra parte, sobresale el reconocimiento del respeto como categoría emergente en la convivencia escolar, debido a la reciprocidad humana de carácter bidireccional entre el colectivo de la comunidad educativa, condición que repercute en la mejora del clima social como valor indispensable en una convivencia armónica. Estas investigaciones permiten observar las tensiones generadas en la praxis pedagógica, los factores que intervienen en la convivencia escolar, así como la inclusión y la necesidad de prácticas pacíficas dentro de la valoración interna del colectivo que necesita hacer énfasis hacia una mirada de acercamiento al entorno en beneficios que promete la transformación positiva y tranquila de los diferen-

tes actores sociales.

Referencias

- Bojo, C., Fraga C., Hernández, S., Primo, E (2009). Scielo un proyecto cooperativo para la difusión de la ciencia. *Revista Española de Sanidad Penitenciaria*. Vol. 11 N.º 2. Barcelona.
- Caicedo, C., Meneses, R, Guerrero, O, De Hernández L (2020). Factores socioambientales de la violencia urbana y la convivencia escolar: una mirada de tres instituciones educativas de pasto (Colombia) *Revista. USOSRIO.EDU.CO* Número 43, páginas 1-22.
- Carranza Letizia (2018) Transformación de conflictos y convivencia escolar en el bachillerato. *Aproximación a la paz liberadora Innov. euc. (Méx. DF)* vol.18 no.78 México.
- Carrasco-Aguilar, C., Trujillo, AL (2019) Respeto a la enseñanza y convivencia escolar: sentidos y estrategias en las escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*. Volumen 18, Número 1.
- Castro, E. (2016). Clima escolar y convivencia en el aula. *Escenarios*, 1 (16), 137-149.
- Fierro, C., Carbajal, P (2019). Convivencia escolar: una revisión del concepto. *Psicoperspectiva* Volumen 18, Issue 1.
- Larios, E. (2017). Educación en valores. *Revista Raites*, 3. Cuerpos Académicos de la Universidad Autónoma de Querétaro, Universidad de Guanajuato, el Instituto Tecnológico de Celaya y la Universidad Politécnica de Guanajuato, México.
- Leyton I. (2020) Convivencia escolar en América latina: una revisión de la literatura latinoamericana (2007-2017) *Revista Colombiana de Educación* Volumen 1, Número 80, 2020, Páginas 227-260.
- Megías, M. (2011). *La convivencia escolar y cómo resolver los conflictos y la violencia en el aula*. Granada: ADICE.
- Mockus, A. (2002). Convivencia como armonización de ley, moral y cultura. *Revista Perspectivas*. Vol. 32, 1, 19-37.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clin-*

- ical Epidemiology, 62(10), 1006–1012. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
- Morales R y López V. (2019). Convivencia escolar: Adaptación y validación de un instrumento mexicano en Chile. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 20, N.º 3.
- Moya A (2020) Convivencia escolar en América Latina: Una revisión bibliográfica. *Rev. Electrónica Educare*. Vol. 24 n° 21.
- Newgent, R.A., Lee, S.M. & Daniel, A.F. (2007). Interracial best friendships: Relationship with 10th graders' academic achievement level. *Professional School Counseling*, 11(2), 98-104.
- Pianta, R. & Hamre, B. (2009). Classroom processes and positive youth development: Conceptualizing, measuring, and improving the capacity of interactions between teachers and students. *New Directions for Youth Development*, 2009(121), 33–46. Wiley Online Library. doi:10.1002/ yd.
- Ramírez, (2016) Convivencia escolar en instituciones de educación secundaria: Un estudio transcultural desde la perspectiva estudiantil. Universidad Complutense de Madrid.
- Tuvilla, J. (2004). Convivencia escolar y resolución pacífica de conflictos. *Consejería de Educación y ciencia*.
- Vargas, J., Gravini-Donado, M., & Zanello, L. (2021). Digital technologies for heritage teaching: Trend analysis in new realities. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 16(21). <https://doi.org/10.3991/ijet.v16i21.25149>

Realidad didáctica de la educación física infantil en el contexto rural

Didactic reality of children's physical education in the rural context

Pedro Alfonso Castillo Hernández

Pedro.castillo@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

Erika Patricia Palacio Duran

erpalacio@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

José Luis Vera Rivera

vera.jose@correounivalle.edu.co

Universidad del Valle

Cómo citar: Castillo, P., Palacio, E., y Vera, J. (2022). Realidad didáctica de la educación física infantil en el contexto rural. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 141-153). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

La educación física en las escuelas primarias es impartida por personal docente no capacitado afectando el progreso motriz de los niños y sumado a esto en las zonas rurales no se cuenta con instalaciones adecuadas permitiendo que el desarrollo humano y madurativo del niño se vea afectado mostrando dificultades en las destrezas y habilidades motrices básicas y complejas en edades más avanzadas. Este trabajo busca analizar el estado actual en el

que se encuentran las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de la educación física en el nivel de educación básica primaria de los colegios rurales. Esta revisión narrativa se hizo consultando las bases de datos como Scopus, Proquest, Scielo, Dialnet y a través del metabuscador Google scholar realizando una búsqueda exhaustiva y selección de una serie de investigaciones empleando los descriptores didáctica de la educación física infantil, educación física en poblaciones rurales, enseñanza de la educación física en contextos rurales. Los resultados se exponen realizando un análisis estructural en tres temas (educación física infantil rural y urbana, didáctica de la educación física en básica primaria y Educación física infantil en poblaciones rurales) dando cuenta que la Educación Física en un contexto rural son un tema llevado al olvido, los pocos estudios se relacionan a temas muy alejados de los procesos de enseñanza centrándose más en el bienestar y la mejora de una cualidad deportiva. Esta escasez de estudios evidencia la necesidad de realizar investigaciones que indaguen en los procesos educativos de la Educación física en la escuela rural.

Palabras Clave

Didáctica, Educación Física, Educación Rural.

Abstract

Physical education in elementary schools is taught by untrained teachers affecting the motor progress of children and, in addition to this, in rural areas there are no adequate facilities allowing the human and maturity development of children to be affected, showing difficulties in basic and complex motor skills and abilities at older ages. This work seeks to analyze the current state of the didactic strategies used for teaching physical education at the elementary school level in rural schools. This narrative review was done by consulting databases such as Scopus, Proquest, Scielo, Dialnet and through the Google scholar meta-search engine, carrying out an exhaustive search and selection of a series of research using the descriptors didactics of

physical education for children, physical education in rural populations, and physical education teaching in rural contexts. The results are presented by performing a structural analysis in three topics (rural and urban children's physical education, physical education didactics in elementary school and children's physical education in rural populations) showing that physical education in a rural context is a forgotten topic, the few studies are related to topics far away from the teaching processes, focusing more on well-being and the improvement of a sporting quality. This scarcity of studies evidences the need to carry out research that investigates the educational processes of physical education in rural schools.

Keywords

Didactics, Physical Education, Rural Education.

Introducción

La educación física en los niveles de educación básica primaria, de acuerdo con las características motrices del niño, se convierte en un área fundamental para el desarrollo humano y su maduración, ya que esta trabaja las habilidades motrices y cualidades físicas en las edades sensibles para su adaptación y desarrollo físico, pero quien se encuentra encargado de esta área es el docente de aula, que por lo regular no es un docente especializado en el área de educación física (MEN, 2002), lo cual conlleva a que el área no se desarrolle en aspectos científico, culturales, contextuales y pedagógicos llevando a presentar dificultades en los niños en edades más avanzadas; por esto, este docente debe estar en constante capacitación y tener las herramientas didácticas al alcance.

Este problema adquiere mayor relevancia en el contexto rural, teniendo en cuenta factores que afectan el libre desarrollo del área y que influyen directamente en los procesos didácticos para la enseñanza de la misma; estos factores están relacionados principalmente con la falta de experiencia

de los docentes cuando se desempeñan en zonas rurales, el uso de modelos tradicionales urbanos por parte de docentes recién graduados, así como los espacios que se utilizan para la práctica de actividad física, los cuales son muy diferentes a las instalaciones propias de la ciudad (Barba, 2004), y que de una u otra forma, representan un obstáculo para la oportuna instrucción de la educación física en el ámbito rural.

La educación rural en América Latina y El Caribe ha tenido altas tasas de fracaso escolar, principalmente por impartirse o desarrollarse en escuelas con poca asignación de recursos, por parte de los gobiernos nacionales lo cual conlleva a una baja calidad y eficiencia del sistema escolar, la adopción de metodologías tradicionales, poca relación entre los planes de clase y de área con la vida diaria del alumno, la transición de la familia a la escuela en el niño, los materiales y recursos físicos poco apropiados a las necesidades del contexto, baja capacitación docente en temas, a lo que se suma el hecho de que por ser colegios situados en zonas generalmente apartadas, no atraen profesores calificados y sufren permanentemente de traslados de profesores a centros urbanos (Colbert, V. 1999).

Por otra parte, existe una limitación generada por una planificación de clases centrada más en las asignaturas de las ciencias exactas y naturales restando importancia a la educación física, tal como señala Camacho, H. (2003), quien expresa que muchos docentes no hacen la debida planificación del área porque les parece aburrida, cansona y sin el menor valor. Manipulan planes y currículos tradicionales y militares que se centran mucho en la mejora de técnicas específicamente en algún deporte, concentrándose en muchos casos solo en atletismo y gimnasia, donde deberían crear planes según sus necesidades y entorno cultural priorizando un enfoque motriz integral enfocado en el perfeccionamiento del pensamiento, la creatividad y el trabajo en equipo del estudiante. Por esto considera que el docente de educación física debe desechar estos métodos ya poco usuales centrados en la autoridad del profesor, la disciplina y los movimientos robóticos e introducir modos de trabajo fundados en el diálogo, la confrontación y el desarrollo de

unidades de trabajo que incentiven la socialización en grupos.

La educación física en los niveles de primaria va mucho más allá de lo que el infante pueda hacer con sus movimientos; debe enfocarse en el fortalecimiento de las capacidades motrices del educando, acorde con sus intereses, por tanto, no se trata de reemplazar la clase de educación física por otras actividades, sino por el contrario, se debe complementar con las demás áreas de formación para desarrollar el aprendizaje de manera integral, lúdica, recreativa y de compromiso propio del alumno.

La consecución de las habilidades motrices básicas y complejas en el niño es de vital importancia dentro del área de educación física, ya que cual fuere el área de actuación, trabaja con movimientos y es innegable su contribución a su desarrollo global. Desde que estos trabajos sean adecuados, el proceso de enseñanza aprendizaje, fuerte rama de la pedagogía, aplicadas a la educación física están unidas en un estudio de los procesos motores y de los sistemas del cuerpo que la afectan, convirtiéndose así misma en su núcleo. (Muñoz, 2010; Parlebas, 1993).

La línea que distancia la verdadera eficacia entre lo urbano y lo rural se da por la escasa disposición de los profesores rurales por impartir una buena clase de educación física, y esto se explica por la no actualización de estos docentes en el ámbito rural. Los profesores deben capacitarse no solo en conocimientos científicos del área, sino también en aspectos culturales para que puedan actuar pedagógicamente según el contexto actual. (Imber-nón, S.F citado por Martínez et al., 2016).

Por lo anteriormente planteado se considera importante responder a la pregunta: **¿Cuáles son las concepciones actuales didácticas de la educación física y deportes en los contextos rurales?**

Esta investigación resulta relevante debido a que crea una mirada de contexto global en torno a los procesos didácticos actuales en educación física y deporte, donde se abordan como ejes centrales la didáctica, como proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física y deporte y la edu-

cación física como disciplina pedagógica. La didáctica guía, elabora, data y reflexiona, desde la praxis social, sobre esas ejecuciones que restablecen u optimicen el aprendizaje. (Piñeros, 2019).

Además, contribuirá teóricamente a fortalecer el desarrollo de nuevos elementos en la educación física y deporte haciendo todo lo posible por una educación de calidad, no se trata solamente de enseñar, se debe enseñar a aprender a aprender. (Méndez, 2016). Como objetivo tenemos analizar el estado actual en el que se encuentran las estrategias didácticas empleadas para la enseñanza de la educación física en el nivel de educación básica primaria de los colegios rurales

Método

Esta revisión narrativa se hizo consultando las bases de datos como Scopus, Proquest, Scielo, Dialnet y Google scholar, tomando como referentes trabajos de corte doctoral, investigaciones y artículos que tengan similitud con los descriptores didáctica de la educación física infantil, educación física en poblaciones rurales, enseñanza de la educación física en contextos rurales, después de una búsqueda exhaustiva se analizaron un total de 30 trabajos entre artículos y tesis de doctorado.

Resultados

A continuación, se muestran los hallazgos más particulares frente a las conclusiones de los trabajos, en cada una de las categorías seleccionadas y el estudio e interpretación realizando un análisis estructural en tres temas: educación física infantil rural vs urbana, didáctica de la educación física en básica primaria y educación física infantil en poblaciones rurales.

Educación física infantil rural y urbano

El contexto rural por sus características físicas y geográficas ha sido menospreciado por las autoridades locales o municipales y si a esto le sumamos el tratamiento poco favorable que ha recibido la educación física como dis-

ciplina pedagógica en el conjunto de vida curricular, se vuelve un tema que necesita toda la atención dentro de los aspectos científicos e investigativos en educación, diversos estudios encuentran que las diferencias encontradas en la población infantil se centran en que los niños en poblaciones rurales tienen mayores medidas en cuanto a masa pero menores medidas en talla, en cambio los niños en contexto urbano tiene mayores medidas en talla, se encontró que los niños en poblaciones rurales tienen mejores resultados en pruebas de aptitud física como en fuerza y potencia pero al comparar la resistencia se encontró que los niños rurales como urbano obtienen los mismos resultados, al parecer los niños que viven en zona urbana no les favorece el tener mejores medidas en talla al compararse en pruebas de aptitud física frente a los niños que viven en zonas rurales (Torres-Luque et al., 2014; Peña et al., 2003; Jiun-Hao et al., 2012).

Estos hallazgos deben de tenerse en cuenta a la hora de planificar las clases de educación física en poblaciones rurales por parte de los docentes y también deben de ser tenidos en cuenta por parte de todas las instituciones ubicadas en zonas rurales, ya que estas poblaciones tienen una cultura e idiosincrasia muy diferentes a las que están ubicadas en zonas urbanas, diferencias como la diversidad de los estudiantes al encontrar desigualdad en las edades de hasta 5 años, los establecimientos deportivos son muy escasos y en algunos casos no existen, la consecución de material deportivo tiene que correr por cuenta en su totalidad por las instituciones ya que las familias de las zonas rurales son de escasos recursos, también el docente tiene que enfrentarse a desplazarse grandes distancias para poder dictar sus clases (Pérez et al., 2019; Barba, 2004). La experiencia de los docentes que laboran en las zonas rurales es muy escasa y debido a esto llevan a cabo en sus planeaciones un modelo copiado desde las instituciones localizadas en zonas urbanas, ha esto hay que estimar la formación del docente que labora en poblaciones rurales teniendo en cuenta los planes de estudio, las dimensiones pedagógicas propias de la educación física en zonas rurales (Chaparro y Santos, 2018).

Didáctica de la educación física en básica primaria

En nuestra sociedad el proceso de enseñanza y de formación de los más jóvenes se lleva a cabo en las escuelas y son las políticas públicas educativas las encargadas de proporcionar una serie de actividades proyectadas sistemáticamente y dirigidas intencionalmente a facilitar este aprendizaje, como plantea Méndez y Correa (2016), las instituciones educativas tienen la obligación ética y moral de otorgarle al estudiante los mecanismos necesarios para que, al incorporarse a la sociedad como agente transformador tenga las bases suficientes, así como los conocimientos y competencias necesarias para afrontar situaciones que acontecen en la sociedad donde se desenvuelve. De esta manera, la didáctica como fuente inacabada de posibilidades juega un papel imprescindible en el devenir de la sociedad actual y futura y se aborda en la investigación conforme a las concepciones que se tienen sobre ella vista como una ciencia.

Muchos trabajos nacen por la propia necesidad de aportarle al desenvolvimiento de la educación física en la fase de la educación infantil y en especial, de apoyar y definir los cimientos de una propuesta formadora en los estudios de pregrado, especializaciones, maestrías y doctorados, la educación física debe tener un cambio en su currículo donde se deben buscar nuevas alternativas didácticas o unas ya olvidadas que se pueden rescatar, ya que el legado cultural, autóctono y ancestral están pasando por una época dificultosa, porque algunos tratan de conservar y recuperar, y por otra parte se encaran con el tema de la globalización que está provocando una baja en la identidad local cultural de las distintas poblaciones, dando paso a una cultura copiada mundialmente (Rodríguez, 2015, Trigueros, 2000).

Gil-Espinoza y Nielsen (2018) hacen un estudio sobre juego y actividad física en educación infantil donde hacen una actividad en común entre leyes y saber científico relacionados con el juego y la práctica física en educación infantil terminando con una proposición para su ejecución práctica diciendo que existen otras áreas con las cuales la educación física y la lúdica se pueden complementar llevando a métodos generales, importantes y esti-

mulantes que brindan un proceso formativo de calidad en los educandos en la fase de educación infantil.

Educación física infantil en poblaciones rurales

La didáctica de la educación física en el medio natural debe tener diseños metódicos que respondan a lo que necesita toda la población que las habita ya que el valor presupuestal de las actividades y la falta de infraestructura son elementos que limitan a los docentes de educación física, por esto se deben diseñar propuestas que incentiven la construcción y adecuación de escenarios propios y de solo uso para la práctica de actividad física. Faló et al. (2020) hacen un estudio donde proponen superar las limitaciones dadas en su población priorizando dos apartados, uno la construcción de una edificación deportiva muy económico sin tanto presupuesto financiero y segundo una preparación metódica y didáctica de ocho clases donde las actividades presentadas ayudan a un uso responsable de la infraestructura, ayudando a la independencia de la población infantil a la práctica deportiva pasando por varios roles, implicando también la participación de docentes y padres de familia.

Son escasos los estudios sobre educación física y deportes, se puede deber a poca o casi inexistencia de programas de posgrados en el área; esto lo corrobora Calderón (2012) en un estudio en la Universidad Pedagógica, en el cual señala que muchos estudios resaltan la poca, o casi nula existencia de investigaciones en el área de educación física, debido a que no hay personal calificado o docentes del área con títulos de posgrados. Esto afecta la calidad de la educación, ya que la educación física aporta integralmente a la creación de costumbres del cuidado del cuerpo y a llevar progresos en la parte social, psicológico, biológicos, etc., que aporta en todas las demás áreas.

Las prácticas pedagógicas de los docentes de educación física deben ser replanteadas para encontrar un nuevo camino que tengan en cuenta el

entorno cultural que les rodea, que se centren en el trabajo en equipo y priorizando las condiciones y cualidades físicas individuales mejorando cada una de ellas, tampoco hay que señalar a los docentes que no son titulados en el área de educación física porque muchos de ellos se preocupan por capacitarse Valderrama (2018). Por esto es imprescindible incentivar la creación de grupos de investigación que se preocupen por realizar estudios científicos en educación física para crear didácticas que fortalezcan los currículos y los planes de clase que los docentes utilizan en su quehacer pedagógico, mejorando las competencias de los estudiantes en el área.

Conclusión

En la presente revisión se permite llegar a la conclusión de que existe cierta cantidad de estudios, aunque muy pocos, centrados en el contexto educativo rural desde la educación física. Y es que se referencian muchos estudios a la promoción de la actividad física y la salud fuera del ámbito escolar, es decir, a la promoción de actividades en el tiempo libre y al entrenamiento deportivo de alto rendimiento aplicados en un contexto rural, pero sin el propósito de analizar sobre la realidad de la asignatura de educación física.

Vemos como en el contexto educativo rural no se han encontrado estudios concretos a tal punto que parece ser olvidado, menospreciado y vinculado con la falta de recursos necesarios. Vemos como a pesar de que las autoridades públicas plantean ciertas orientaciones pedagógicas para el trato de la asignatura, no se le da la importancia que necesita para poder desarrollarse adecuadamente, seguramente porque no se han dictado leyes que regulen el trato académico en las instituciones, y es que estas leyes deben ser escritas y dirigidas hacia las instituciones de educación superior donde los incentive a formar grupos de investigación y crear programas de posgrados que formulen soluciones académicas y pedagógicas, por lo que se hace necesario empezar a trabajar las necesidades de la educación física en el ámbito rural ya que estos presentan rasgos propios, únicos y que podrían generar beneficios pedagógicos.

En esta revisión se pudo observar como en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la educación física convergen diferentes puntos de vista con unas metas centradas, como son la lúdica, el acondicionamiento, calidad de vida y la salud mental de los estudiantes, entre otras. A esto vemos que el deporte fue utilizado como una herramienta pedagógica para preparar el cuerpo para el campo y disciplina militar, a esto sumamos que las clases se centraron en solo disciplinas atléticas y también llevadas probablemente a potenciar el desarrollo humano con actividades físicas y mentales. Se analizó epistemológicamente la existencia de varias directrices en los contextos educativos de la educación física, buscando situar la enseñanza de la educación física dentro de lo académico y educativo; se percibió que en este momento existen dos tendencias educativas, que se pueden llamar el tradicional y psicoeducativo. El tradicional esta más concentrado en la parte del mejoramiento de los sistemas musculares y cardiovasculares y el cuidado del cuerpo. El psicoeducativo busca encontrar un balance entre el cuerpo y la mente de las personas.

Referencias

- Barba, J. (2004). Dónde realizar la Educación Física en la Escuela Rural. Revista digital. *Efdeportes*, 10, 79.
- Calderon, A. (2012). Actividad física y salud, indicadores de programas de Educación Física de alta calidad en la escuela a partir del conocimiento de los profesores. *Lúdica pedagógica*. Vol 2. Pp. 138-152
- Camacho, H. (2003). *Pedagogia y didactica de la educacion fisica*. Colombia. Kinesis.
- Chaparro Aguado, F. & Santos Pastor, M.L. (2018). La formación del profesorado para la Escuela Rural: una mirada desde la educación física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 93---107.
- Colbert, V. (1999). Mejorando el acceso y la calidad de la educación para el sector rural pobre. El caso de la Escuela Nueva en Colombia. *Revista Iberoamericana De Educación*, 20, 107-135. <https://doi.org/10.35362/rie2001043>

- Falo, M., Sanz, M. & Peñarrubia, C. (2020). Trabajo colaborativo y Educación Física: una propuesta didáctica de escalada en Educación Primaria. *Retos*, 37, 706-712.
- Gil-Espinosa, F., Romance, A. & Nielsen, A. (2018). Juego y actividad física como indicadores de calidad en Educación Infantil. *Retos*, 34, 252-257
- Jiun-Hao Wang, Min-Chen Wu, Hung-Hao Chang. (2012). Urban–rural disparity in physical fitness of elementary schoolchildren in Taiwan. *Japan Pediatric Society*. <https://doi.org/10.1111/ped.12044>
- Martinez S., Pertuz M. & Ramirez J. (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. FEDESARROLLO.
- Mendez Salamanca, N. M., & Correa De Molina, C. (2016). Didáctica emergente: del devenir de las TIC y su religación con las matemáticas en la formación básica secundaria (Tesis de doctorado).
- Muñoz, L. A. (2010). La educación física en el nivel preescolar y en la escuela primaria: un enfoque de desarrollo. *Educación Física Y Deporte*, 8(1-2), 101–122. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/4671>
- Ministerio de Educación Nacional. (2002). Lineamientos curriculares de Educación Física, Deporte y Recreación. Bogotá: MEN.
- Parlebas, P. (1992). Didáctica y lógica de las actividades físicas deportivas. *Educación Física y Deporte*, 14, 9–26.
- Pérez-Muñoz, S.; Domínguez-Muñoz, R.; Barrero, D.; Hernández, J. (2019). Differences in the levels of agility and BMI in the students of rural and non-rural centers in physical education. *SportisSci J*, 5 (2), 250-269. DOI: <https://doi.org/10.17979/sportis.2019.5.2.5166>
- Piñeros Suárez, J. C. (2019). Pedagogía de la biomotricidad: orientaciones didácticas basadas en el buen vivir. Retrieved from https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/17
- Rodriguez, J. (2015). Análisis y fundamentación para un modelo de educación física en la etapa de la educación infantil: un estudio de caso en la universidad Ramon Llull. Universidad de barcelona. España.

- Torres-Luque, G., Molero, D., Lara-Sánchez, A., Latorre-Román, P., Cachon-Zagalaz, J. & Zagalaz-Sanchez, M. (2014). Influencia del entorno donde se habita (rural vs urbano) sobre la condición física de estudiantes de educación primaria. *Apunts. Educacion fisica y deportes*. 9(184):105---111
- Trigueros, C. (2000). Nuevos significados del juego tradicional en el desarrollo curricular de la educación física en centros de educación primaria en Granada. Universidad de Granada. España.
- Valderrama, E. (2018). Estado del arte: análisis e interpretación de las conclusiones de estudios relacionados con educación física. *Zona Proxima*, 28, 29-41.

Percepción de los beneficiarios del programa visita a los hogares, de un buen comienzo en México

Perception of the beneficiaries of the home visit program of a good start in Mexico

Karla Gabriela Martínez Sánchez

karlamartinez_dpe3b@cretam.edu.mx

Centro Regional de Formación Docente e Investigación
Educativa, México.

ORCID: 0000-0002-6375-4008

Amelia Castillo Morán

amoran@docentes.uat.edu.mx

Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAT, México.

ORCID: 0000-0002-5639-9482

Julio Erick Medina López

jemedina@docentes.uat.edu.mx

Universidad Autónoma de Tamaulipas, UAT, México

ORCID: 0000-0002-1153-955X

Cómo citar: Martínez, K., Castillo, A., y Medina, J. (2022). Percepción de los beneficiarios del programa visita a los hogares, de un buen comienzo en México. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 154-169). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

La investigación presenta como objetivo central, conocer la percepción de los beneficiarios del Programa de Visita a los Hogares, de la modalidad no escolarizada de Tamaulipas, México, la metodología presenta un enfoque

cuantitativo, mediante un diseño descriptivo, los sujetos de la investigación la representan 40 familias de las 4 regiones del estado de Tamaulipas inscritas en el programa, el instrumento fue una escala de valoración aplicada. Los resultados obtenidos fueron una percepción satisfactoria del programa, en especial porque los contextos son severamente afectados por, el nivel de marginación y la accesibilidad de apoyos gubernamentales. El programa de Buen Comienzo representa una alternativa de apoyo en las crianzas de la niñez, en especial porque permite conocer diferentes formas de atención a la primera infancia en contextos altamente de violencia y el resultado facilita los ajustes de la implementación para los tomadores de decisiones.

Palabras clave

Infancia, Política social, Familia.

Abstract

The research work carried out, presents as an objective, to know the perception of the beneficiaries of the Home Visit Program, which emerges from the Expansion of Initial Education non-school modality in the state of Tamaulipas, Mexico, the methodology presents a quantitative approach, through a descriptive design, the research subjects were 40 families from the 4 regions of the state of Tamaulipas enrolled in the program, the instrument was an applied assessment scale. The results obtained were a satisfactory perception of the program, especially because the contexts are severely affected by the level of marginalization and the accessibility of government support. The Good Start program, to which the Initial Education Expansion Program belongs, represents an alternative support in the upbringing of boys and girls, especially because it allows learning about different forms of early childhood care in contexts of high levels of violence and violence. the result makes implementation adjustments easier for decision makers.

Keywords

Childhood, Social policy, Family.

Introducción

A manera de introducción, es importante señalar los aspectos contextuales en los que se basa la investigación, por lo que describir el recorrido normativo a partir de 1989 con la aprobación de la llamada Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) y la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que se adoptó a nivel internacional en Jomtien la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, y Bácares (2018), refiere que en esta Declaración, manifiesta lo relevante que es la educación inicial como apoyo a la infancia ya que aborda el cuidado temprano y lo vital que resultan sus beneficios en la vida adulta, es importante ubicar que tanto el origen sobre la educación inicial y la formación de espacios para el resguardo de los infantes no tuvieron sus orígenes para responder a la educación de los niños y no fue concebida con motivos pedagógicos.

Debido al crecimiento de información sobre la relevancia de invertir en la educación de hombres y mujeres desde antes de su nacimiento, cabe destacar que Visita a los Hogares, es un programa que integra el trabajo con familias, dando la oportunidad de que madres de familia y/o cuidadores inmediatos intervengan en las actividades que se promueven en las sesiones de trabajo con la intención de enriquecer prácticas de crianza, promover la literatura, el arte, la lactancia materna, entre otros rubros. Es preciso señalar que existen 2 modalidades de atención infantil inicial, la escolarizada que es donde asisten con regularidad los niños y niñas a las instalaciones de una escuela, y la modalidad no escolarizada, que son agentes educativos que visitan los hogares e imparten sesiones a 13 familias aproximadamente, ello con la intención de fortalecer el núcleo familiar ubicados en contextos altamente desfavorecidos.

La Primera Infancia: Políticas y propuestas de Intervención

Gutierrez y Ruiz (2018), ubican como referente histórico internacional, en el año 1924 en Ginebra, la destacada Declaración de los Derechos de los Niños, manifiesta la necesidad de cuidado de los infantes, así como su asistencia y obligaciones del adulto para buscar el bienestar infantil, dicho documento es un ícono en la promoción del derecho infantil, que posteriormente es reconocida por la Asamblea General. En 1989 la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño, en donde se examina y coloca atención al aprendizaje inicial, ya que establece su relación desde que nace, los cuidados y los trayectos de vida que puede tener con diferentes grupos culturales, principalmente por la familia y después por instituciones formalizadas para su cuidado.

Para 1990, se reúnen altos mandos directivos, como jefes de estado, entre otros, así como el Fondo para las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF y aliados, con el objetivo de desarrollar trabajos, que posteriormente dan como resultado la Declaración Mundial, sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño, como parte de la Cumbre Mundial de la Infancia. En el año 2000, con el fin de evaluar los compromisos asumidos en 1990 en Jomtien, se realizó por parte de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO en el llamado Foro Mundial sobre Educación, planteándose como el marco central las acciones de Dakar, para hacer cumplir el objetivo de hacer real una educación para todos posteriormente la Organización de los Estados Iberoamericanos OEI, se planteó:

“Fortalecer las políticas educativas y culturales, tendientes a asegurar el derecho a la educación de calidad desde la primera infancia, la cobertura universal y gratuita de la primaria y secundaria y a mejorar las condiciones de vida y las oportunidades reales de las y los jóvenes, que permitan su crecimiento integral para lograr mayores niveles de inclusión y desarrollo social en nuestros países y avanzar en la consolidación del Espacio Iberoamericano del Conocimiento, en el marco

de las Metas Educativas 2021” (OEI, 2009, p. 88).

En este mismo documento, Marchesi (2009), secretario general de la OEI, propone aumentar la oferta de educación inicial y potenciar su carácter educativo.

En 2011 se estableció normativa para la Ley General de Prestación de Servicios para la Atención, Cuidado y Desarrollo Integral Infantil (LGP-SACDII), y posteriormente en el año 2014 se aprueba la Ley General de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (LGDNNA), la cual estaba enfocada a la supervisión de la seguridad de los centros infantiles. En el 2015 se estableció la creación del Sistema Nacional de Protección Integral de Niñas, Niños y Adolescentes (SIPINNA) ya que autoridades educativas municipales, estatales y federales, así como sectores sociales diversos, pero de interés común. Plantearon la responsabilidad que se debía de tener en favor de la infancia, siendo propuesta, además, la Estrategia Nacional de Atención a la Primera infancia, dando paso al Programa, Buen Comienzo para le Educación Inicial (SIPINNA, 2020).

De manera similar con el *Programa de Educación Inicial: un buen comienzo*, en el 2017 el Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, lo que observa y fortalece el trabajo docente con niños y niñas de 0 a 3 años y brinda la posibilidad de mejorar y estimular sus habilidades cognitivas (SEP, 2017). Aunado a esto, el Programa Un buen Comienzo México, muestra un trabajo amplio, flexible e incluyente en donde los contenidos pueden ser pauta para las 2 modalidades de atención, según el contexto.

Tabla 1. Estadística educativa en Tamaulipas. Educación Inicial.

Nivel	Total	Mujeres	Hombres
Inicial	7,863	3,837	4,026
General	7,863	3,837	4.026
Público	1,746	865	881

Privado	6,117	2,972	3,145
---------	-------	-------	-------

Fuente. Elaboración propia con información de Secretaría de Educación Pública Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa 2020.

La Cámara de Diputados (2019), manifestó modificación en su artículo 3° Constitucional la incorporación de la Educación Inicial al derecho de toda la niñez, estableciendo el compromiso de impartir y garantizarla dentro de la educación básica, buscando que sea pública, gratuita y obligatoria. (COPSADII, 2018). Sin embargo, en el Estado de Tamaulipas en el ciclo escolar 2020-2021, se registró matrícula total de 7,863 niños en el nivel inicial en modalidad escolarizada (Tabla 1) en contraste con el total de niños de 4 años o menos, registrados por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI en 2020, el cual es un aproximado de 271 mil infantes, de los cuales 137 mil son hombres y 134 mil mujeres. Lo cual representa un 2.9% del total de la población de infantes atendidos en dicho ciclo escolar en modalidad escolarizada.

Datos relevantes frente a la importancia de garantizar la dirección adecuada a la educación en primera infancia con el fin de contribuir a que todos los niños asimilen conocimientos, habilidades, hábitos y se formen con capacidades y cualidades morales que anteriormente se consideraban podían alcanzarse en edades mayores. Al respecto, la SEP (2013) hace mención que la modalidad no escolarizada de Educación Inicial es una oportunidad para que tutores, puedan acceder a información que ayude a la crianza de los bebés, mediante clases o sesiones de trabajo, en modalidad no escolarizada se ofrece servicio de orientaciones que promueven la lactancia materna, la crianza compartida, la alimentación perceptiva, el arte y la literatura; esto mediante la estrategia de Visitas a los Hogares por parte de agentes (SET, 2020).

No obstante, aunque el trabajo del agente educativo en educación inicial está sustentado *en el Buen Comienzo* del programa de atención, que delinea sus orígenes en lo establecido en la Estrategia Nacional de Aten-

ción a la Primera Infancia (ENAPI), se identifica que las sugerencias de trabajo, las estrategias, los recursos y demás contenidos que del mismo se desprenden son dirigidas en general para aquellos agentes educativos que se desempeñan en la modalidad escolarizada, dejando en segundo plano las necesidades y áreas de oportunidad presentes en la modalidad no escolarizada. En este sentido, la pregunta que surge de la investigación es ¿cuál es la percepción de los beneficiarios del programa de Visita a los Hogares en su Modalidad no Escolarizada? Y se propuso como objetivo conocer la percepción de los beneficiarios del Programa Visita a los Hogares de Expansión de Educación Inicial modalidad no escolarizada en Tamaulipas, México.

Por otro lado, los programas y políticas orientados a fortalecer la atención para buscar al desarrollo integral de la primera infancia, deben contemplar una perspectiva holística en donde se fomente la salud, se proteja a los niños y a las madres en periodo de gestación, se promuevan oportunidades de aprendizaje desde antes del nacimiento y se garanticen entornos libres de violencia, enfermedades, contaminación, etc. Al respecto, Revecó (2004), evidenció que el rendimiento a futuro en los niños y niñas, depende de la estimulación y desarrollo en su primera etapa, que del nivel socioeconómico. En este mismo contexto, Blanco (2005) refiere sobre la importancia de generar las bases del desarrollo de los niños, ya que tiene relación con diversos aspectos, emocionales, sociales y cognitivos, entre otros. Así mismo, Norrie y Mustard (2002, 2011) manifiestan que de tener un desarrollo mínimo, los problemas a largo plazo pueden verse reflejados en aspectos de salud y su comportamiento social.

En este sentido, el desarrollo de una metodología para el trabajo lúdico, cognitivo y social de los niños con sus familias, no puede ser un proceso invasivo, ni de conquista del espacio familiar, más bien es un espacio y tiempo para fortalecer las prácticas de crianza.

Primeramente, ser sensibles a las múltiples dinámicas que se presentan en casa y de ahí partir para la construcción de un ambiente de aprendizaje contextual y situado; que de acuerdo con Díaz Barriga (2010), según

la visión constructivista, la enseñanza situada se plantea como un elemento pedagógico busca unir el diseño y la estructura del aprendizaje situado junto con sus experiencias, de forma que desarrolle habilidades y competencias que se encontrará a lo largo de la vida.

Método

La investigación educativa trata de obtener evidencia de fenómenos complejos que no son directamente observables por lo que se hace necesario definir teóricamente los constructos para generar instrumentos basados en criterios con base en la teoría o la evidencia empírica (Valdés et al., 2019). La investigación optó por el enfoque cuantitativo transeccional descriptivo. Se diseñó una escala de valoración cuantitativa para aplicarla a las familias beneficiadas con el programa, con la cual se identificó la percepción que tienen de aspectos como: las actividades, los materiales, el desempeño del agente educativo, las repercusiones en el desarrollo del infante, afectación económica familiar.

La población de esta investigación comprendió todos los beneficiarios del programa (P=800) de Visita a los Hogares implementado en el Estado de Tamaulipas, como parte de las acciones del Programa de Expansión de la Educación Inicial.

Para la recolección de resultados se aplicó el instrumento de escala, para de recoger los datos a una muestra cuya significancia fue obtenida por métodos estadísticos, resultando 40 beneficiarios del Programa de Expansión de la Educación Inicial en Tamaulipas seleccionados de forma aleatoria considerando un nivel de confianza del 95% y un margen de error del 15%. El análisis se realizó mediante el software de análisis estadístico Minitab® 19. El instrumento se integró por diez ítems que mediante una prueba piloto y un análisis de confiabilidad se obtuvo un Alfa de Cronbach de .97 sin descartar elementos.

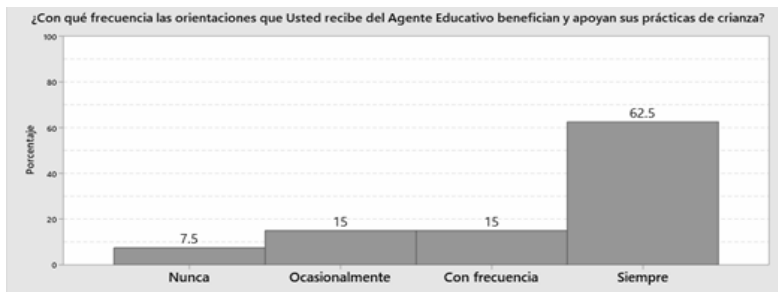
Resultados

El Programa de Visitas a los Hogares tiene entre sus objetivos expandir la educación Inicial, desde una perspectiva lúdica y sociocultural que apoye a su desarrollo infantil (SEP, 2019). En este sentido, el agente busca colaborar en la formación del niño, siendo un acompañante en la familia. Por ello, al haber aplicado la escala de valoración entre los distintos beneficiarios del programa en el Estado de Tamaulipas, se puede identificar la percepción que tienen acerca de las acciones que se realizan dentro de este. El proceso de aplicación fue aplicado vía telefónica debido al confinamiento y las restricciones, pero permitió que 40 familias participantes en el programa dieran a conocer la apreciación que tienen de la labor del agente educativo y sobre el programa en diferentes rubros.

Beneficios y apoyo a prácticas de crianza gracias a las orientaciones del agente educativo

El 62.5% de los beneficiarios del programa, refieren que las orientaciones de crianza que reciben del agente educativo son siempre positivas y contribuyen con el desarrollo integral de sus hijos, el 7.5% hacen mención que esto nunca ocurre, mientras que otro 15% indica que con frecuencia y el 15 % restante que ocasionalmente (Figura 1).

Figura 1. Frecuencia de las orientaciones recibidas del agente educativo.

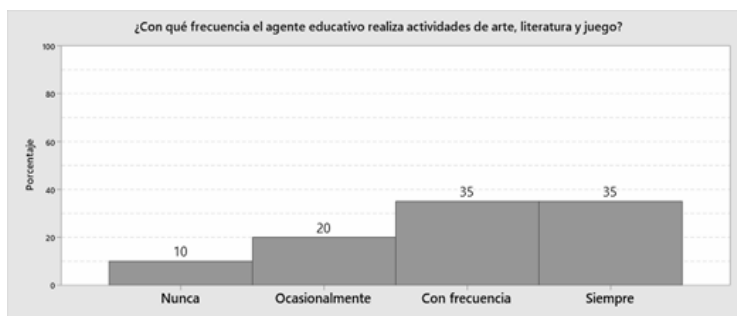


Si bien el agente educativo es el encargado de planear sus actividades, las sesiones nunca son las mismas y en ellas participan diferentes miembros de la familia que perciben de diferente manera los resultados de las sesiones.

Frecuencia de las actividades de arte, literatura y juego

En cuanto a estas actividades, el 35% de los beneficiarios expresan que siempre aportan enseñanzas, fomentando a su vez el arte y la literatura principalmente mediante actividades lúdicas. Esto frente al 35% que considera que con frecuencia el agente educativo lleva a la práctica actividades de este tipo (Figura 2).

Figura 2. Frecuencia de realización de actividades por parte del agente educativo.

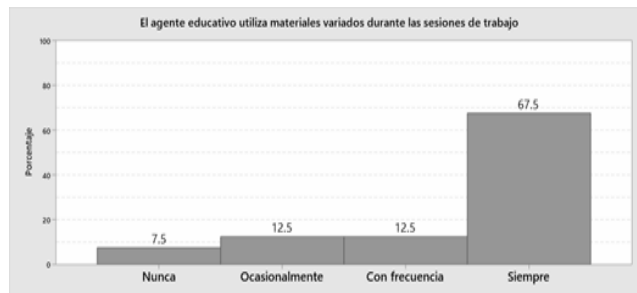


El 20% indica que ocasionalmente el agente educativo que los visita realiza este tipo de actividades, mientras que solo un 10% refiere que nunca las hacen. En este sentido, es importante reconocer que durante la primera infancia son necesarias oportunidades de aprendizaje y experiencias significativas que puedan cimentar las bases para el desarrollo emocional y cognitivo.

Los materiales

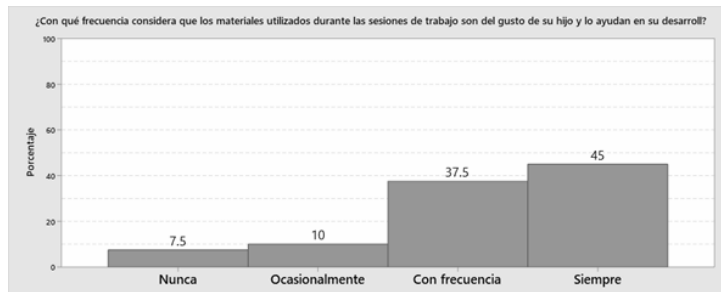
El 65% de los usuarios perciben que los materiales son útiles y variados, mientras que solo el 7.5% refiere que nunca lo son; del resto de los participantes el 12.5% indican que ocasionalmente y 12.5% que con frecuencia (Figura 3).

Figura 3. Frecuencia de uso de materiales por parte del agente educativo



Los materiales utilizados en educación inicial deben apoyar el desarrollo integral del alumno, ser diversos y favorecer el desarrollo; en el caso de esta modalidad, los materiales en ocasiones son diseñados y realizados por el propio agente educativo y permiten el intercambio entre padres e hijos (Figura 4).

Figura 4. Frecuencia de uso de materiales para el intercambio entre padres e hijos.

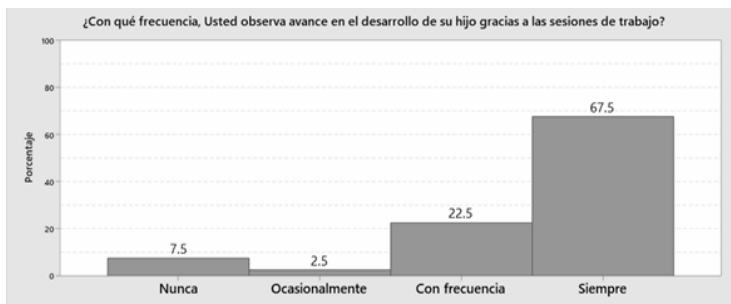


En paralelo el 45% de los beneficiarios destaca que los materiales siempre son del gusto de los infantes y el 37.5% mencionan que con frecuencia lo son; el 10% indica que ocasionalmente, mientras que el 7.5% restante refieren que nunca lo son. Sin embargo, durante la aplicación de esta escala de valoración se identificó que los padres de familia esperan la utilización de juguetes durante todas las sesiones y ver que los infantes se divierten; si se realizan actividades en donde se utilicen otros materiales que no llaman la atención del niño o donde la atención no es constante, refieren que no son del gusto del alumno.

Desarrollo del niño

Un 67.5% de los beneficiarios observan avance en el desarrollo del niño gracias a su participación en el programa, 22.5% opinan que, con frecuencia, 7.5% menciona que nunca y 2.5% dicen que ocasionalmente notan avances en el desarrollo (Figura 5).

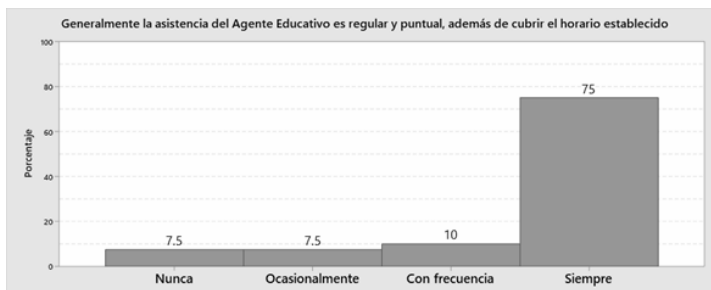
Figura 5. Avances en el desarrollo de los hijos



Desempeño del agente educativo

Los participantes hablan sobre la labor de los agentes educativos de manera positiva, indicando la responsabilidad y compromiso con la que llevan a cabo su función. El 75% señalan que las sesiones siempre son llevadas a cabo respetando el horario, la asistencia y la frecuencia establecida desde el inicio de las visitas (Figura 6).

Figura 6. Valoración de la labor de los agentes educativos.

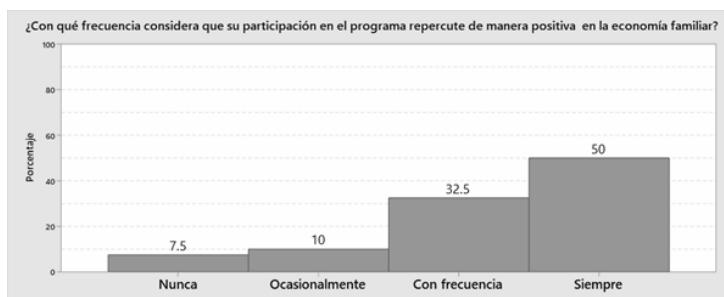


Para el 90% de los beneficiarios, los agentes educativos son personas que se desenvuelven con amabilidad y respeto, mostrando empatía ante las situaciones particulares de cada familia y orientando de forma positiva la crianza.

Repercusión en la economía familiar

En este rubro, cabe resaltar que el 80% de los participantes, expresa que gracias al programa siempre se repercute de manera positiva en la integración y comunicación familiar; así como un 50% indican que en la economía pues nunca se generan gastos, mientras que el 32.5% observan que con frecuencia su economía es favorecida, indicando que por la situación del COVID-19, al trabajar a la distancia en ocasiones se requieren impresiones (Figura 7).

Figura 7. Valoración de las repercusiones económicas de la participación en el programa



En relación con los resultados obtenidos, se observa que los beneficiarios se expresan de manera favorable sobre el programa, disfrutaron su participación en las sesiones de trabajo, incluso ante esta nueva normalidad de trabajo, la cual surge como estrategia de atención a la emergencia mundial por coronavirus. Sin duda, el aprecio que expresan los beneficiarios sobre el programa de visitas a los hogares es una oportunidad para valorar parte del proceso, el cual desde su perspectiva cuenta con referencias positivas, destacando la utilidad de las actividades y de manera particular el gusto que los niños demuestran al participar dentro de ellas.

Conclusiones

Las políticas en Latinoamérica muestran la atención en la infancia como requisito de aprendizaje integral de los menores, como base fundamental para generar equidad (UNESCO-OREALC, 2016) por lo que los derechos a la educación no se concretan únicamente al acceso a servicios multidisciplinarios y gubernamentales (Marco, 2014) sino que estos deben ser de calidad, por lo que la valoración de la atención infantil es fundamental para disminuir desigualdades a largo plazo además, la investigación permitió evidenciar resultados valiosos en la implementación del programa, ya que los beneficiarios tienen un papel relevante en la implementación y conocer sus percepciones con base en la experiencia del programa permite difundir la información para otras regiones del país, además lograr hacer ajustes específicamente al tema de materiales en los juguetes y materiales didácticos, así como su respectiva explicación a cada familiar, sobre la tipología del juego, sus beneficios y la importancia de respetar ese derecho de la niñez, con ellos se “contribuye a identificar los procesos exitosos, sirven de base para la implementación de medidas correctivas y la mejora continua, permite identificar con objetividad la importancia del Programa en el Estado, el valor que le asignan los beneficiarios directos e indirectos y su eficacia como contribución a la primer infancia” (SEP, 2021).

De forma concluyente se puede identificar que el ciclo de la política sobre diseño, implementación y evaluación, el programa de buen comienzo aunque está en una fase de implementación permite hacer ajustes, apoyadas de las investigaciones realizadas y ellos favorece que el ámbito académico e institucional colaboren con la intención de que los favorecidos directos como son los niños y sus familias, vean mejorado su nivel de vida y propiciar un desarrollo infantil próspero para la vida adulta, acortando desigualdades educativas, que se ven representadas ingresos económicos menores a largo plazo.

Referencias

- Bácares, C. (2018). Los derechos de los niños, niñas y adolescentes: una reflexión sobre las resistencias, fenómenos y actores que los modulan, determinan y aplazan en América Latina. *Infancias Imágenes*, 18(1), 51-67
- Blanco, R., (2005) Los docentes y el desarrollo de escuelas inclusivas. En: Revista PRE-ALC. Edición monográfica. Protagonismo docente en el cambio educativo. UNESCO/OREALC, Santiago. 2(1): 174-177.
- Consejo Nacional De Prestación De Servicios Para La Atención, Cuidado Y Desarrollo Integral Infantil. (2018). Educación Inicial, Secretaría de Educación Pública La Educación Inicial es un derecho de todas las niñas y los niños de México. Gobierno de México. Recuperado 27 de enero del 2022, de <https://www.gob.mx/consejonacionalcai/acciones-y-programas/educacion-inicial-secretaria-de-educacion-publica>
- Díaz Barriga, F. A., & Hernández, G. R. (2010). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. México, D.F: McGraw-Hill.
- Gutiérrez Duarte, Socorro Alonso, & Ruiz León, Mara. (2018). Impacto de la educación inicial y preescolar en el neurodesarrollo infantil. *IE Revista de investigación educativa de la REDIECH*, 9(17), 33-51. Recuperado en 28 de enero del 2022, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502018000200033&lng=es&tlng=es.
- Marchesi, Álvaro (2009). Las Metas Educativas 2021. Un proyecto iberoamericano para transformar la educación en la década de los bicentenarios. *Revista Iberoameri-*

- cana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS, 4(12),87-157. [fecha de Consulta 2 de enero de 2022]. ISSN: 1668-0030. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92411770007>
- Norrie, M. y Mustard, J. F. (2002). The early years study. Three years later. Canadá. Recuperado de <http://www.peeearlyyears.com/pdf/Research/Early%20Years/The%20Early%20Years%20Study.pdf>
- Norrie, M., Mustard, J. F. & McCuaig, K. (2011). Early Years Study 3. Making decisions Taking action. Canadá. Recuperado <https://earlyyearsstudy.ca/wp-content/uploads/2019/05/EYS3.pdf>
- Reveco, O., (2004), Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. UNESCO/OREALC, Santiago
- S.E.P. (2013). Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>
- S.E.P. (2013). Educación Inicial / Dirección de Educación Inicial. gob.mx. <https://www.gob.mx/sep/acciones-y-programas/educacion-inicial-direccion-de-educacion-inicial>
- SET. (2020). PROGRAMA DE EXPANSIÓN DE LA EDUCACIÓN INICIAL. Educación Inicial. Gobierno del Estado de Tamaulipas. Recuperado 10 de noviembre de 2021, de <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/inicial/>
- EP. (2021). *Lineamientos de operación del Programa Expansión de la Educación Inicial para el Ejercicio Fiscal 2021*. Subsecretaría de Educación Básica. Obtenido de <https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/descargables/doctos/dof/Lineamientos-de-Operacion-U031-2021.pdf>
- UNICEF (2001), “Estado Mundial de la Infancia. Primera Infancia”, Naciones Unidas.
- UNESCO-OREALC. (2016). *Perspectivas sobre políticas docentes en América Latina y el Caribe. Aprendizajes de la Estrategia Regional de Docentes de la OREALC/UNESCO 2012-2016*. Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO)
- Valdés, A. A., García, F. I., Torres, G. M., Urías, M., y Grijalva, C. S. (2019). *Medición en Investigación Educativa con Apoyo del SPSS y el AMOS* (Issue May). https://www.researchgate.net/publication/341622791_Medicion_en_Investigacion_Educativa_con_Apoyo_del_SPSS_y_el_AMOS

PARTE III

Perspectivas para la transformación educativa en contextos emergentes



Prácticas de enseñanza en contextos emergentes

Teaching practices in emerging contexts

Adriana Cristina Pérez Aguilar

adriana.perez@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-4514-4078

Yolanda Rosa Morales Castro

ymorales@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-4425-2328

Cómo citar: Pérez, A., y Morales, Y. (2022). Prácticas de enseñanza en contextos emergentes. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 171-183). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Este capítulo presenta los avances de una investigación que surge de la necesidad de revisar las prácticas de enseñanza del aula, a fin de dar respuestas a contextos emergentes. El objetivo se encaminó a caracterizar las prácticas de enseñanza en contextos emergentes. Acorde a sus particularidades esta investigación es de enfoque cualitativa, método hermenéutico y de tipo interpretativa por cuanto se busca reconstruir la realidad, percibir eventos emergentes, examinándolos a partir de las voces de los participantes y su convivencia en ambiente natural. El estudio contempla la aplicación de entrevistas abiertas, revisión documental y observación no participante como instrumentos de recolección de información. Los resultados preliminares se

basan en una revisión bibliográfica, que ha constituido el estado del arte, mostrando que la emergencia sanitaria en tiempos de pandemia, ha obligado a reorientar el trabajo de aula, por lo que las prácticas de enseñanza se han tornado flexibles, desde aspectos estratégicos e integradores. En las conclusiones se tiene que las instituciones adolecen de recursos tecnológicos para el desarrollo de clases en contextos emergentes y se acude al apoyo de las familias como mediadores cognitivos auxiliares. Del mismo modo, se encontró en la literatura que las familias no estaban pedagógicamente preparadas para asumir el nuevo rol; colocando en contexto retos como la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje para responder a situaciones educativas diversas.

Palabras Clave

Práctica de enseñanza, contexto emergente, práctica de enseñanza en contexto emergente.

Abstract

This chapter presents the progress of a research that arose from the need to review classroom teaching practices in order to respond to emerging contexts. The objective was to characterize teaching practices in emerging contexts. According to its particularities, this research is of qualitative approach, hermeneutic method and interpretative type because it seeks to reconstruct reality, perceive emerging events, examining them from the voices of the participants and their coexistence in their natural environment. The study contemplates the application of open interviews, documentary review and non-participant observation as data collection instruments. Preliminary results are based on a bibliographic review, which has constituted the state of the art, showing that the health emergency in times of pandemic has forced to reorient classroom work, so that teaching practices have become flexible, from strategic and integrative aspects. The conclusions show that the institutions lack technological resources for the development of classes in emergent contexts and the support of families as auxiliary cognitive mediators.

Likewise, it was found in the literature that families were not pedagogically and didactically prepared to assume the new role; placing in context challenges such as the use of virtual learning environments to respond to diverse educational situations.

Keywords

Teaching practice, emergent context, teaching practice in emergent context.

Introducción

Las nuevas exigencias que convocan al accionar docente implican que tanto las prácticas de enseñanza y de aprendizaje requieran de recursos, metodologías y estrategias, que propendan por dar una atención acorde al contexto emergente, producto de la pandemia COVID-19. Estas transformaciones han suscitado cambios sustanciales en el proceso educativo y su conjunto; particularmente en las nuevas formas de interacción, ampliación de espacios y tiempos de aprendizaje, conllevando a la adaptabilidad de entornos de aprendizaje, metodologías, interacciones sociales, y toma de decisiones en el ámbito didáctico, pedagógico y en la selectividad de recursos de enseñanza y de aprendizaje.

Ahora bien, la pandemia por el COVID-19 llevó a un aprendizaje permanente y continuo, pues una vez que se conocieron las restricciones de presencialidad (motivadas por la declaratorias expuestas en la emergencia decretada a través de la Resolución 385 del año 2020, emergencia económica, social y ecológica establecida mediante Decreto 417 del 2020, y también el Decreto 470 del 24 de marzo del año en comento, las instituciones debían definir una visión innovadora, para fortalecer las estrategias emergentes y nuevas herramientas en contextos emergentes orientados a potencializar en los estudiantes procesos de aprendizaje auténtico y significativo. La crisis generada por el confinamiento y cambio de actuares educativos, llevaron a las instituciones educativas a cambiar el sistema presencial por una educación

remota. A partir de esta situación excepcional, el Ministerio colombiano en la circular 05 del 25 de marzo del 2020 impartió disposiciones para el desarrollo de acciones pedagógicas que vincularan el trabajo académico desde casa. Así mismo, en la circular 020 del 16 de marzo se recomienda la flexibilización y priorización del currículo; atendiendo a las condiciones de emergencia.

Por su parte, la Unesco (2020) planteo como sugerencia el uso de la tecnología, los entornos virtuales de aprendizaje y el acceso a internet, como alternativa de interacción socio-comunicativa entre los docentes, estudiantes, padres e instituciones. De igual forma, esta entidad expone que el trabajo se puede potencializar a partir de videos en vivo, videos pregrabados, plataformas sincrónicas y asincrónicas, redes sociales educativas, adaptadas según la necesidad institucional; así como la activación de canales de televisión, canales de radio, y cursos interactivos. De igual forma, la Red Iberoamericana de docentes (2020) insta a explorar la asincronía, como potencial de aprendizaje y mecanismo flexible y ágil en el proceso de aprendizaje. Sumado a ello, afirman que lo más importante es que este tipo de trabajo facilita el cambio de entornos de manera fluida.

En este mismo sentido, González y Ávila (2020) exponen que se deben analizar, los cambios en las metodologías de estudio, identificar y tomar en cuenta que no todas las instituciones educativas tienen estrategias de continuidad para articular en su rutina diaria, por el cambio multimodal o por el accionar anclado a acciones y artefactos tecnológicos. Agregan que existe la necesidad de apoyar a los docentes, brindándoles herramientas adecuadas y capacitaciones que permitan el desarrollo de la enseñanza virtual. Estos autores reconocen que las instituciones educativas no estaban preparadas para los cambios radicales que se han generado debido a la pandemia del COVID-19; por lo tanto, considera que es importante plantear alternativas para adecuar y modernizar las prácticas de enseñanza que se ajusten a estos contextos nuevos. El propósito estuvo orientado a caracterizar las prácticas de enseñanza en contextos emergentes, y se viabilizó desde el interrogante

de investigación: ¿Qué prácticas de enseñanza deben desarrollarse en contextos emergentes?.

En este documento se compilan las visiones explícitas por los diversos autores fuentes de consulta, quienes visionan las prácticas de enseñanza, desde la actividad docente, como aquellas que se constituyen en la forma como se concibe y ejerce el proceso de enseñanza; reflexionando dónde y cómo enseñamos y mejorar ambas dimensiones de la práctica educativa. En este sentido, deben permitir la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, ofertando la educación mediada por las tecnologías; conllevando al profesorado a proponer las tecnologías al servicio del aprendizaje, que implican relaciones más autónomas e individuales.

Las prácticas de enseñanza

En el contexto nacional, Zuluaga (2011) invita a enfrentar el desafío de avanzar en una enseñanza emergente a través de su práctica pedagógica. En su razonamiento invita a transformar la práctica y romper paradigmas pre establecidos, desarrollando practicas originales y contextualizadas. En el ámbito local, Monterroza, et al. (2016) en su investigación resaltaron la importancia de la práctica pedagógica en el aula para darle significado al rol docente, concibiendo el salón de clases como zona de aprendizaje y de innovación permanente para apoyar contextos emergentes; retando la creatividad docente.

Por su parte, Flórez, (1994) considera que las prácticas de enseñanza desde lo tradicional son de carácter academicista y verbalista, potencializando la apropiación de conocimientos y moldeamiento de la disciplina. El docente, generalmente exige que los estudiantes desarrollen procesos memorísticos, que narren y expongan informaciones; lo que en ocasiones aleja el propósito mismo del pensamiento crítico y la movilidad de las habilidades de pensamiento. Estos procesos fraccionan y segmentan la realidad y hacen que los contenidos sean desvinculados de su totalidad.

Este autor considera las prácticas de docentes como acciones que estimulan y facilitan la búsqueda, mediante las cuales crea ambientes y experiencias de afianzamiento para que el estudiante, según sus intereses y nivel de desarrollo, pueda acceder a estructuras superiores de pensamiento. Es decir, que cada estudiante construye sus propios contenidos de aprendizaje, a través de procesos de investigación e interacción con el objeto que aprende.

Desde una apreciación crítica, Zavala (2002) señala que la práctica de enseñanza ha de ser dinámica, flexible y reflexiva, incluyente, intervenida; a partir de la interacción en el aula. En este sentido, contempla la planeación como un proceso dinámico y cambiante y la evaluación de los resultados; implícita en el accionar docente. Del mismo modo, Morin (2010) argumenta que en la práctica de enseñanza se articulan el contexto y diversidad de los estudiantes lo que requiere el reconocimiento de la realidad de la población estudiantil donde la interacción social juega un papel preponderante en la complejidad existente. Ahora bien, el autor, considera que las prácticas de enseñanza incorporan el proceso investigativo como herramienta para la apropiación de la realidad, en ambientes complejos y diversos como son las aulas y las escuelas, donde el docente realiza su labor de enseñanza, lo cual es necesario en este momento histórico de incertidumbre a causa de la pandemia y el confinamiento, lo que le exige al docente un despliegue de su capacidad creativa e innovadora.

Prácticas de enseñanza en contextos emergentes

En la categoría prácticas de enseñanza en contextos emergentes, es importante reconocer que la pandemia conllevó a situaciones complejas, para responder expectativas educativas de los estudiantes y docentes, dado que tocó utilizar estrategias inusuales para continuar educando. Por tanto, dio paso a la búsqueda de otras alternativas de enseñanza. En este sentido, el momento de pandemia y confinamiento realzaron el uso y utilidad de las metodologías emergentes como las comunidades virtuales de aprendizaje que según Murdock y Williams (2011) se pueden crear a través de cualquier

plataforma que permita la colaboración y comunicación tanto síncrona como asíncrona entre los miembros de la comunidad, el aprendizaje basado en el juego, la gamificación, el pensamiento visual y los ambientes virtuales de aprendizaje, para fomentar procesos comunicacionales, direccionados al fomento de la interconectividad multidireccional (docente-estudiante; estudiante-estudiante; estudiante-docente). En este sentido, autores como Shute y Ke (2012) plantean que uno de los retos principales del docente es captar el interés y motivación de los estudiantes. Por lo que en las prácticas de enseñanza estas herramientas cobran gran importancia; en cuanto facilitan alternativas de enseñanza y de aprendizaje.

Se resalta que las prácticas de enseñanza, en un contexto emergente, deben acceder a un proceso de configuración del aula presencial y adaptarla a una modalidad de aula virtual o viceversa, a través del uso de plataformas o entornos virtuales de aprendizaje; la cual admite un encuentro en un espacio y un tiempo específico, facilitando diferentes tecnologías digitales. Esta variabilidad, permite estudiar la dimensión de la práctica de enseñanza relacionada con “dónde enseñamos”, tema prioritario y motivo de reflexión en la realidad cambiante del entorno educativo.

Una de las alternativas, que ofrecen los entornos emergentes, es el uso de la videoconferencia como “espejo del aula presencial” y la plataforma de repositorio digital con un compendio de actividades y secuencia de aprendizajes ordenados. Garantizando la configuración de un espacio digital que sea lo más equivalente posible a las necesidades de la comunidad educativa. Estos contextos imprevistos, suponen el inicio de procesos de reaprendizaje; para planificar y gestionar el proceso de enseñanza, por lo que las instituciones educativas, están llamadas a definir los criterios de calidad de la práctica docente y contribuir con la construcción y respuesta a una realidad emergente.

Vincenci (2020) avala en su discurso que, en una modalidad pedagógica emergente, la gestión y planificación del aprendizaje, debe contemplar los siguientes componentes:

- a) Qué resultado de aprendizaje se pretende lograr en cada clase.
- b) Qué actividades autogestoras debe resolver el estudiante para cada clase e indicar si debe o no producir y entregar algún trabajo.
- c) Qué actividades se realizarán en el espacio sincrónico
- d) Qué actividad evaluativa o de cierre de la clase se propone

De este modo, la intencionalidad educativa en contextos emergentes, se centra en la experiencia del estudiante; siendo el resultado de aprendizaje el propósito u objetivo educativo, la cual va acompañada de una enseñanza híbrida, mezclando tecnología sincrónica o asincrónica, prometiendo ampliar la oferta de información y conocimiento. Bajo la base de estos argumentos, en las prácticas de enseñanza en contextos emergentes, concurren complejidades de esta realidad, dentro de ellas se destacan la diversidad de herramientas digitales que han de seleccionarse para ofrecer una mediación tecnológica adecuada, la cual sea del alcance y dominio de docentes y estudiantes; novedad que se convierte en un desafío. Por lo que, existe la necesidad de estabilizar el espacio del aula virtual, estrategia necesaria para que los docentes se focalicen en cómo enseñar; consolidando el aprendizaje, mediante el intercambio, la realimentación y profundización de temas.

La configuración de cada clase, en contextos emergentes, supone el diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, que resuelve el estudiante en forma individual o colaborativa y tributan al resultado de aprendizaje esperado. Por tanto, existe la necesidad de planificar diversas actividades que expliciten qué se espera que el estudiante resuelva, analice, compare, describa, relacione, evalúe, entre otras operaciones cognitivas, para avanzar hacia el logro del resultado de aprendizaje previsto. Este alistamiento e instancia formativa integra aspectos cognitivos, sociales y afectivos del

proceso de aprendizaje. En este sentido, se potencializan acciones como el tiempo, la escucha de los estudiantes, promoción de intercambio, colaboración entre pares, implementación de estrategias de sondeo mediante herramientas digitales o preguntas en vivo; las cuales contribuyen a sostener la participación conjunta y constatar la comprensión de saberes. De igual forma, en contextos emergentes, en el cierre de cada clase se debe ser garante de instancias autoevaluativas que den cuenta de sus aciertos o limitaciones en la apropiación de los resultados propuestos.

Al respecto, Burns et al. (2019) señalan que en los contextos emergentes educativos se definen guías y/o estrategias sobre las cuales se sistematiza el proceso de enseñanza y aprendizaje, y fundamentan en una determinada teoría educativa. Del mismo modo, la aportación conjunta de esta propuesta, se tiene que la emergencia creativa brinda innovación y dinamismo en el enfoque y metodología expuestas por el docente en su rol como mediador, por tanto, ilustra constructos conceptuales que tributan a la comprensión del proceso de dinamización de la enseñanza.

Método

De acuerdo con las características esta investigación es de enfoque cualitativo, según Hernández-Sampieri, (2018) la investigación cualitativa es holística, flexible y plantea requisas interpretativas, a través de las narrativas expuestas por los autores fuentes de consulta. El investigador se adentra en los antecedentes y la idea le motiva para encontrar respuestas y generar más preguntas. El método utilizado fue la búsqueda documental y el tipo de investigación interpretativo. Se hizo uso de técnicas e instrumentos de recolección de datos como: la revisión documental, selección de categorías y autores de soporte a las temáticas consultadas. En el procesamiento de la información, se categorizo y subcategorizo de acuerdo con los datos encontrados, contrastándolos con en el marco teórico y los objetivos de la investigación.

Resultados

Parte de los hallazgos, a partir de los argumentos expuestos por los autores, mostraron que la emergencia sanitaria en tiempos de pandemia, obligó a los docentes y directivos a reorientar el trabajo de aula, por lo que las prácticas de enseñanza en las instituciones han ido cambiando, volviéndose más flexibles, estratégicas e integradoras. Aspecto visionado por la Unesco (2020) cuando afirma que el trabajo docente se puede potencializar a partir de plataformas digitales de aprendizaje, vídeos pregrabados y difusión de los cursos multimodales. Del mismo modo, los docentes hacen esfuerzos para atender a los estudiantes según sus características, necesidades y capacidades, pero se han encontrado con situaciones como la falta de conectividad, la falta de ayudas y equipos tecnológicos. A esta situación se suma que las familias en muchos casos manifiestan que no poseen las condiciones, capacidades, ni tiempos para cumplir con el nuevo papel de acompañantes directos en el proceso de aprendizaje de sus hijos.

Bajo la base de estos argumentos, en las prácticas de enseñanza en contextos emergentes, concurren complejidades que subyace de esta realidad, dentro de ellas se destacan la diversidad de herramientas digitales que han de seleccionarse para ofrecer una mediación tecnológica adecuada, la cual estén al alcance y dominio de docentes y estudiantes; novedad que se convierte en un desafío. Por lo que, existe la necesidad de estabilizar el espacio del aula virtual, estrategia necesaria para que los docentes se focalicen en cómo enseñar; consolidando el aprendizaje, mediante el intercambio, la realimentación y profundización de temas.

La configuración de cada clase, en contextos emergentes, supone el diseño de actividades sincrónicas y asincrónicas, que resuelve el estudiante en forma individual o colaborativa y que tributan al resultado de aprendizaje esperado. Por tanto, existe la necesidad de planificar diversas actividades que expliciten qué se espera que el estudiante resuelva, analice, compare, describa, relacione, evalúe, entre otras operaciones cognitivas, para avan-

zar hacia el logro del resultado de aprendizaje previsto. Este alistamiento e instancia formativa integra aspectos cognitivos, sociales y afectivos del proceso de aprendizaje. En este sentido, se potencializan acciones como el tiempo, la escucha de los estudiantes, promoción de intercambio, colaboración entre pares, implementación de estrategias de sondeo mediante herramientas digitales o preguntas en vivo; las cuales contribuyen a sostener la participación conjunta y constatar la comprensión de saberes. De igual forma, en contextos emergentes, en el cierre de cada clase se debe ser garante de instancias autoevaluativas que den cuenta de sus aciertos o limitaciones en la apropiación de los resultados propuestos.

Conclusiones

Es claro advertir que las prácticas de enseñanza se vienen ajustando a los nuevos contextos; González y Ávila (2020) como autores expertos en el tema, reconocen que las instituciones educativas no estaban preparadas para los cambios radicales que se han generado debido a la pandemia del COVID-19; por lo tanto, considera que es importante plantear alternativas para adecuar y modernizar las prácticas de enseñanza que se ajusten a estos contextos nuevos. Por lo que se recomienda establecer flexibilidad estratégica y pedagógica que sean implementadas en casa con el apoyo de recursos físicos, digitales síncronos y asíncronos. Así mismo, el Ministerio de Educación Nacional y demás instancias gubernamentales deben desarrollar propuestas de actualización docente sobre el manejo de herramientas tecnológicas aplicadas a la educación.

Por su parte, Zuluaga (2011) invita a transformar la práctica de enseñanza para romper paradigmas pre establecidos, desarrollando practicas originales y contextualizadas; por tanto, es un compromiso de los docentes transmutar las prácticas tradicionales por aquellas que respondan a las nuevas situaciones, utilizando estrategias adecuadas a los contextos emergentes que han surgido a causa del aislamiento social por la pandemia. Podrían

utilizarse los ambientes virtuales de aprendizaje (AVA), los objetos virtuales de aprendizaje (OVA), las comunidades virtuales de aprendizaje, la gamificación; el pensamiento visual, entre otros.

Referencias

- Burns, N., Schlozman, K.L., & Verba, S. (2019). *The Private Roots of Public Action. Gender, Equality, and Political Participation*. Cambridge: Harvard University Press.
- Canfux, V. (1996). *Tendencias pedagógicas contemporáneas*. Ibagué: Corporación Universitaria de Ibagué.
- Cid-Sabucedo, A., Pérez-Abellás, A. y Zabalza, M. (2009). Las prácticas de enseñanza declaradas de los “mejores profesores” de la Universidad de Misiones. *Relieve*, 15(2), 1-29. Recuperado de http://www.uv.es/RELIEVE/v15n2/RELIEVEv15n2_7.htm
- Flórez, R. (1994). *Pensamiento pedagógico de los maestros*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- González, O. y Ávila, T. (2020). *Pedagogía de la formación*. París: editorial Iberlibros.
- Hernández Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. México, D.F., México: McGraw-Hill Education.
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Circular 020 del 16 de marzo de 2020. Bogotá: MEN
- Ministerio de Educación Nacional (2020). Circular No. 05 del 25 de marzo del 2020. Bogotá: MEN
- Ministerio de educación. (2020). Decreto 470. <https://www.mineduacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/394502:Decreto-470-del-24-de-marzo-de-2020>
- Ministerio de salud y protección social. (2020). Resolución 385. https://www.minsalud.gov.co/Normatividad_Nuevo/Resoluci%C3%B3n%20No.%200385%20de%202020.pdf
- Monterroza, V; Garrido, N. y Tenorio, M. (2016). *Modelo pedagógico social cognitivo y su aplicación en las practicas pedagógicas docentes y estudiantes del programa de formación complementaria de la institución educativa Normal Superior de Sinc-*

- lejo. (Tesis de maestría). Sincelejo: SUECARIBE
- Morin, (2010). Citado por Pereira Chaves, José Miguel (2010). Consideraciones básicas del pensamiento complejo de Edgar Morin, en la educación. *Revista Electrónica Educare*, XIV(1),67-75. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194114419007>
- Murdock, J. L., & Williams, A. M. (2011). Creating an Online Learning Community: Is it possible? *Innovative Higher Education*, (36), 305-315.
- Presidencia de la república. (2020). Decreto 417 del 2020. <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/DECRETO%20417%20DEL%2017%20DE%20MARZO%20DE%202020.pdf>
- Red Iberoamericana de docentes (2020). Retos del docente para la educación en época de Pandemia. México: RID
- Ruiz, S. (1999). *Métodos de investigación*. Buenos Aires, Argentina: Oveja Negra
- Shute, V. J., & Ke, F. (2012). Games, learning, and assessment. In *Assessment in game-based learning* (pp. 43-58). Springer, New York, NY.
- UNESCO (2020). Informe sobre los retos de la educación en tiempos de Pandemia. Chile: UNESCO.
- Vincenci, A. (2020). Del aula presencial al aula virtual universitaria en contexto de pandemia de Covid19. *Debate Universitario*. (8)16, 67-71. <https://uai.edu.ar/media/115153/4-del-aula-presencial-al-aula-virtual-universitaria-en-contexto-de-pandemia-covid-19.pdf>
- Zuluaga, O. (2011). Foucault, la Pedagogía y la Educación. Pensar de otro modo. Bogotá: 2º Ed. Cooperativa Editorial Magisterio.

Literacidad crítica en los estudiantes. Un reto en tiempos de pandemia

Critical literacy in students. A challenge in times of pandemic

Jaquelinne Colmenares-López
jaquelinne.colmenares@gmail.com
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0001-8898-4072

Juan Diego Hernández Albarracín
j.hernandez@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 000-0003-2517-8393

Cómo citar: Colmenares-López, J., y Hernández, J. (2022). Literacidad crítica en los estudiantes. Un reto en tiempos de pandemia. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 184-195). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

El actual proceso investigativo se orientó a realizar una revisión teórica que permitiera determinar la importancia de la mediación de las TIC en el fomento y desarrollo de la Literacidad Crítica, dentro de la época de Pandemia. Por tanto, esta investigación se enmarcó en el paradigma fenomenológico con una metodología cualitativa de tipo descriptiva, promoviendo los resultados a partir de la técnica de revisión de la teoría fundamentada, aportando un análisis contextual de la mediación de las Tecnologías de la información y la comunicación para el fomento de la literacidad crítica de los estudiantes de grado noveno del Colegio Cabecera del Llano de Piedecuesta, Santander,

en Colombia. Finalmente, dentro de los principales resultados, se reunieron distintos trabajos investigativos relacionados específicamente con la literacidad a nivel crítico que se habían realizado en los últimos años, organizados desde el contexto Internacional y Nacional Colombiano; mostrando igualmente un análisis descriptivo de la concepción de la lectura digital cómo metodología para el desarrollo de procesos lectores multimodales.

Palabras clave

Aprendizaje. Constructivismo. Lectura Crítica. Literacidad. TIC.

Abstract

The current investigative process was aimed at carrying out a theoretical review that would allow determining the importance of ICT mediation in the promotion and development of Critical Literacy, within the time of the Pandemic. Therefore, this research was framed in the phenomenological paradigm with a descriptive qualitative methodology, promoting the results from the grounded theory review technique, providing a contextual analysis of the mediation of information and communication technologies. for the promotion of critical literacy in ninth grade students at Colegio Cabecera del Llano de Piedecuesta, Santander, Colombia. Finally, within the main results, different investigative works related specifically to literacy at a critical level that had been carried out in recent years, organized from the Colombian National and International context; also showing a descriptive analysis of the conception of digital reading as a methodology for the development of multimodal reading processes.

Keywords

Learning. Constructivism. Critical Reading. Literacy. TIC.

Introducción

La literacidad crítica (lectura y escritura críticas) significa “la capacidad para seleccionar, filtrar y analizar las grandes cantidades de información a las que hoy en día se tiene acceso” (Vargas, 2015) de esta forma se desarrollan habilidades para determinar con criterio el nivel de confiabilidad de la información que se recibe, para poder contrastar las fuentes evitando ser manipulados por los discursos circulantes en el medio, manteniendo un criterio propio que permita producir textos a partir de los recursos que se ofrecen en la red, generando acciones de análisis coherentes sobre las situaciones e informaciones que se presentan. De esta manera, la inclusión de las herramientas TIC en el aula y su aprovechamiento desde el fomento de la lectura ofrece un cúmulo de oportunidades para reorientar las tareas de motivación hacia la misma y buscar crear el hábito mediado por ellas, incentivando la práctica y mejorando así su comprensión ya que le permite al joven de hoy ampliar su horizonte a nivel integral, en una búsqueda permanente del conocimiento y hacia la excelencia. Es desde esta perspectiva que se presenta dentro del trabajo actual un planteamiento de transformación educativa para trabajar la Literacidad crítica en una Institución Educativa de Santander, modificando las prácticas educativas a la luz de la innovación y el mejoramiento continuo.

En efecto, se plantea explicar el abordaje sociocultural de la lectura observado no como un elemento independiente del proceso educativo, sino como parte integral de la práctica en el aula que permite un aprendizaje duradero desde la niñez a través de la integración de saberes previos y nuevos conocimientos (Solé, 2000). De este modo, se entenderá la educación y el proceso lector en el sentido sociocultural como fenómeno social, de forma que la semiótica permita entonces una explicación a la educación y sus procesos epistemológicos, pedagógicos, didácticos y comunicativos (García de Molero, 2012). Ciertamente, ubicar al estudiante como un sujeto que lee y que, paralelamente, se ubica en las dinámicas sociales y culturales que dan sentido a su entorno cotidiano es poner de relieve que

la literacidad precisa la importancia que tiene el reflexionar sobre cómo las dinámicas sociales desde la lectura y el proceso escritor ofrecen las vías para establecer el sentido de las habilidades instruidas que se llevan a cabo dentro del aula, fundamentándose en las interacciones de cada estudiante desde su correlación con el contexto (Martos y Martos, 2012). Así, para autores como Cassany (2005), la información que se recopila gracias a los códigos escritos es pensada como un acto social que reúne colectivamente el conjunto de interpretaciones individuales que constituyen la experiencia desde un entorno colectivo. Frente a lo expuesto, Rehman (2021) asegura que las dinámicas educativas actuales cobran notoriedad al corresponderse plenamente con los cambios y transformaciones sociales desde aspectos sumamente importantes, como lo científico y lo tecnológico.

Método

Esta investigación se enmarca dentro de una metodología cualitativa, en el paradigma fenomenológico, que opera desde lo intrínseco y que permite un acercamiento mucho más subjetivo hacia la realidad de los participantes, así mismo parte de una tipología descriptiva pues promueve los resultados de investigación a partir de una revisión de la teoría fundamentada cuyo propósito primario es generar modelos representativos de los fenómenos que se encuentran apoyados en los datos, aportando un análisis contextual la mediación de las TIC para el fomento de la literacidad crítica de los estudiantes en los distintos niveles educativos dentro de la situación actual de Pandemia y los cambios educativos de la era digital.

Resultados

Los resultados se muestran a partir de una revisión teórica sobre distintos trabajos investigativos que se han realizado en los últimos años, los cuales se encuentran organizados desde el contexto Internacional y Nacional Colombiano y relacionados específicamente con la literacidad a nivel crítico. De igual manera se muestra un análisis descriptivo de la concepción desde

distintos autores de la lectura digital cómo metodología para el desarrollo de procesos lectores multimodales.

Literacidad Crítica en distintos contextos

Moreno y Sito (2019) en su estudio denominado “Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina”, aseguran que los cambios en la forma como se observa la literacidad representan también un cambio en la comprensión y abordaje de conocimientos en ambientes culturales únicos, opuesto a los modeladores cognitivos imperiosos, de representación empírico e independiente. Desde esta investigación, la literacidad es mirada desde un enfoque sociocultural y crítico, donde procesos como la lectura y la escritura son desarrollados a partir de la comprensión de diferentes esferas de las actividades humanas, reconociendo la literacidad como un enfoque universal y no particular.

También se referencia la investigación realizada en España de la universidad de Huelva por la autora Galloso (2019) titulada “El balcón: aprendiendo a leer la imagen”, la cual muestra que la evaluación multimodal del discurso es una versión singular dentro del campo de los estudios del discurso que profundiza en la mirada del lenguaje a partir del análisis de este en interacción con diferentes recursos. La observación explica la importancia del intercambio verbal a nivel visual, desde la necesidad de establecer mecanismos para la educación en escenarios distintos, como una nueva forma de alfabetización desde la especificidad de un objeto culturalmente simbólico, como una forma de construir diálogos en la comunidad, también enfatiza la necesidad de orientar estudios, dentro de la línea de investigación sociolingüística, que destaquen por el peso particular del marco visual contemporáneo dentro de las lecturas que las personas hacen consciente o inconscientemente del entorno. Adicional a ello, es un trabajo investigativo que considera la importancia de capacitar a los educandos desde edades iniciales en la lectura de imágenes y elementos culturales significativos, considerando que éstas dominan el entorno e inciden en el pensamiento de las personas.

En la misma línea Aceves y Mejía (2015) muestran un estudio sobre el conocimiento de la lectoescritura y el desarrollo de la literacidad en los estudiantes, desde una argumentación que se orienta a permitir la comprensión de que la transformación de los escenarios de participación social e institucional constituye una plataforma para el mejoramiento de la lectoescritura de los niños; por lo tanto, es muy importante promover la creación de entornos de alfabetización familiar y comunitaria, que realmente ofrezcan ayuda para fortalecer la adquisición y el desarrollo de habilidades de alfabetización y de las prácticas de lectura y escritura en sus diversos contextos, constituyéndose un trabajo muy representativo, que muestra el favorecimiento de las prácticas de lectura no solo dentro del contexto escolar sino en el entorno familiar y comunitario.

De otro lado, se expone el trabajo investigativo de Bidiña et al. (2015), titulado “Lectura crítica, contexto e hipertexto” donde se presenta una experiencia de lectura en pantalla llevada a cabo en el 2013. Este estudio muestra resultados favorables en cuanto al aumento de la comprensión lectora y del manejo de estrategias para alcanzar un nivel crítico textual, en esta experiencia de lectura se desarrollaron diferentes procesos y aspectos de la comprensión lectora, mediados por las herramientas digitales, lo que conllevó a resultados favorables en la producción textual, a partir de la comprensión de textos académicos y la alfabetización digital. Así mismo, se menciona el trabajo investigativo de Basso (2019) que constituye un mecanismo didáctico teniendo como fundamento la literacidad crítica a partir de la enseñanza y el aprendizaje del español como un idioma agregado para estudiantes universitarios brasileños, así, la metodología empleada se basó en una investigación teórica, que muestra la importancia de los procesos lectores para entender y comprender una segunda lengua, así como la necesidad de establecer estrategias metódicas que conlleven hacia la lectura crítica y reflexiva. Dentro de sus fundamentos teóricos por resaltar se encuentra lo expuesto por Cassany y Castellá (2010) quienes establecen que un “lector crítico se caracteriza porque hace una lectura poliédrica y compleja”, lo que significa una lectura que va más allá de lo textual, donde el lector desa-

rolla la capacidad de juzgar con argumentos críticos el sentido y mensaje del contenido, utilizando el contexto y entendiendo que las cosas cambian conforme al punto de vista, así mismo es desde la lectura crítica que se aprende a juzgar los textos de acuerdo a una argumentación coherente, y se desarrollan de manera más amplia habilidades para hablar, reaccionar, actuar e intervenir.

En el mismo orden de ideas García (2021) en su trabajo investigativo “Literacidad crítica, enseñar a leer el mundo para transformarlo a través del encuentro” analiza la literacidad crítica, no como un método o una técnica, sino como “una manera de enseñar para leer el mundo y transformarlo con la propia vida”. Dentro de la obra se determina como aporte que, la alfabetización juega un papel fundamental en la instrucción de la ciudadanía, así mismo, el escritor logra desenvolverse en esta técnica de estudiar la realidad desde el plano conceptual, pero también brinda una propuesta enfocada en cuatro dimensiones, desde el estudio del mundo hasta su transformación, en conexión permanente con problemas sociales desde la cotidianidad.

Para finalizar, Rello, J. (2017) presenta el trabajo titulado “La mejora de la comprensión lectora a través de modelos interactivos de lectura”. El trabajo investigativo propone como orientaciones que el lector es el protagonista de su propio procedimiento de aprendizaje y para que esto sea factible, el maestro debe promover la activación de conocimientos previos e inclusión de las TIC dentro del aula. Estos dos elementos contribuyen en particular a estimular la adquisición de aprendizajes significativos por parte de los alumnos desde la curiosidad del lector y la mejora de su motivación hacia lo que están leyendo. Por su parte autores como Godoy (2018) expresan que existen tres tipos de estudiantes, en relación con su nivel de literacidad crítica a partir de la concepción de aquellos que leen las líneas, los que leen entre ellas o los que logran leer más allá de estas mismas líneas, descubriendo con ello que, el uso de varios activos históricos y educativos favorece la mejora de la alfabetización y también las técnicas metodológicas que incluyen debates y discusiones sobre temas o personajes controvertidos de la historia, el

uso de diversos activos que también contribuyen a este objetivo.

Lectura en la era Digital

La lectura digital comprende una de las estrategias pertinentes para desarrollar la literacidad crítica por medio de la integración de nuevas metodologías tecnológicas. Y es que de acuerdo a lo estipulado por Solé (2010) el acto de leer corresponde a un proceso interno del ser humano, donde existen diversas características del lector que intervienen en el resultado, entre las cuales se resaltan las siguientes: la disposición emocional, afectiva, su intencionalidad, sus vivencias, experiencia, conocimientos en relación al mundo y al tema; al integrar los aspectos anteriores se logra construir y comprender un significado, lo que en efecto corresponde a características fundamentales que se deben desarrollar.

Por otra parte, al hacer énfasis en la lectura Serrano (2004) se refiere al proceso de leer como “un acontecimiento que sucede internamente en el pensamiento, los sentimientos, la sensibilidad, la visión del mundo” aportando esto a que cada lector reorganice su propia experiencia, involucrando el entorno donde se encuentre, aportándole a la construcción de una equivalencia en la que se le dé la razón y se logre reconocer a la contraparte o el igual. Del mismo modo, Levratto et al., (2021) así como Núñez et al. (2016) reconocen que la lectura en el mundo contemporáneo tiene como foco el uso y aprovechamiento de las herramientas y medios que hacen del proceso lector un intercambio constante de hechos, noticias, información, opiniones y datos, en efecto, leer, actualmente, conlleva a observar el formato digital como parte inherente a su desarrollo como proceso social y cultural.

Según lo planteado por González (2010) es indispensable mencionar la relevancia de la conexión entre las TIC, su impacto en la sociedad y la práctica de leer y las estrategias de enseñanza, puesto que estas herramientas han venido a redefinir las nociones que teníamos sobre lectura y escritura al proveer nuevos tipos de documentos tienen su propia forma de ser abordados (Navarrete y Vargas, 2015, 2016). Por ende, se determina que interactuar

con herramientas digitales integrando la web, es un cambio transformador en los entornos escolares (Rello, 2017) donde se aporta de manera significativa al proceso enseñanza-aprendizaje, rompiendo barreras como el espacio, tiempo y contexto, fijando metas como el fomento de la lectura digital.

Conclusiones

Es importante buscar que los estudiantes en los distintos contextos educativos reconozcan que el proceso lector se encuentra inmerso no sólo en la comunicación y el lenguaje, sino en las formas que dan sentido a procesos más complejos como la cultura y sociedad humana. Sáez (2019) señala que las TIC son medios que conducen al mejoramiento del aprendizaje del estudiante y los métodos de enseñanza, por tanto, se percibe que la utilización de las TIC en el sistema académico es cada vez más necesario, de ahí que el papel del docente sea más exigente e involucre el aprovechamiento de la tecnología en el aula de clase. Igualmente, Hernández & Cassany (2013) y Coll (2000) plantean que las prácticas educativas deben estructurarse cada vez más a partir del uso práctico de herramientas actuales como las TIC. Este proceso investigativo pretende mostrar la importancia de contemplar los procesos de lectura comprensiva desde un abordaje sociocultural y aprendizaje significativo, con el buen uso y aprovechamiento de la tecnología. Así, de acuerdo con Basso (2019) el beneficio más grande tras focalizarse en el nivel de literacidad crítica es la posibilidad del educando para leer y juzgar desde su experiencia y percepción, además de generar procesos de comparación con otra información y de apropiarse de la evaluación relativa de las narraciones, donde el estudiante adquiere auto confianza con el fin de rechazar o aceptar juicios.

De igual forma, se analiza un mayor acercamiento a la lectura digital, como una oportunidad de construir nuevas y mejores estrategias didácticas de lectura para recuperar y motivar la literacidad crítica en el estudiante, a través de la comprensión del texto desde sus distintas características multimodales, no solo como un discurso que contiene letras sino también

poseedor de imágenes, fotos, videos, reproducción virtual, entre otros, que interrelacionados conllevan a formar significados propios y reflexivos en la mentalidad de cada lector (Cassany 2005). En esta dirección la lectura se considera como una de las puertas más inmediatas a la cultura y el conocimiento, donde se hace importante que los docentes desde un rol transformador pongan al servicio de las prácticas educativas nuevas formas de leer, integrando elementos multimediales, planteando la práctica lectora en los estudiantes más allá de la lectura mediante el PC o las tabletas, contemplando una incidencia del componente digital dentro del proceso lector más activa, impulsando nuevas formas como blogs, videos, portales, entre otros, que abran espacio a descubrir y reflexionar sobre más información de calidad cognitiva.

Finalmente, se dispone que gran parte del aprendizaje de las actuales generaciones en la época analógica se origina más allá de los límites de la academia y la familia, y aunque se trata en su mayoría de los casos de un aprendizaje voluble mediado por la Internet, YouTube, la TV, los videojuegos, smartphone, apps, etc.; se hace necesaria e imprescindible una pedagogía de acompañamiento, por parte de los docentes, que permita al estudiante aprovechar el acceso a estos recursos de manera eficaz y productiva para el desarrollo de capacidades que mejoren su aprendizaje y además proporcionen el sentido de razonamiento crítico, para determinar la pertinencia y veracidad de la información que se obtiene desde la digitalización.

Referencias

- Aceves & Mejía (2015) Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173.
- Basso (2019) Características más relevantes del paradigma sociocrítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*, 9(2),187-202. ISSN: 1317-5815.

- Bidiña, Luppi, y Smael (2015) La brecha de género entre EduTubers y los factores que influyen significativamente en ella. *NAER: Revista de nuevos enfoques en la investigación educativa*, 10 (2), 313-319.
- Cassany (2005) *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona.
- Cassany y Castellá (2010) *Las literacidades críticas de la era digital. formar docentes críticos y transformadores*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, España.
- Coll (2000). La virtualización de la educación superior en América Latina: entre tendencias y paradigmas. *Revista de Educación a Distancia*.
- Galloso (2019). La importancia de leer en el proceso de liberación. Buenos Aires: *Siglo XXI Editores*.
- García (2021). *Aula Mente Social. Pensamiento Transcomplejo*. Colombia: Universidad Simón Bolívar.
- García de Molero. (2012). El paradigma de la mediación: crítica y perspectivas. *Mediaciones Sociales*, 195-213.
- Godoy (2018) Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*.
- González, L. (2010). *Nuevas formas de lectura en la era digital*. Ministerio de educación secretaría de estado de educación y formación profesional.
- Hernández & Cassany (2013). LA APROPIACIÓN DIGITAL, Descripción y análisis del impacto de las TIC en las prácticas letradas de adultos profesionales mexicanos. Barcelona: UPF.
- Levratto, Valeria, & Esbensen, Gertrud, & Schilhab, Theresa, & Suminas, Andrius (2021). Smartphones: reading habits and overuse. A qualitative study in Denmark, Lithuania and Spain. *Educación XX1*, 24(2),167-187.
- Martos & Martos, (2012). Literacidad y alfabetización disciplinar: enfoques teóricos y propuestas pedagógicas. México D.F: *Instituto de Investigación y Desarrollo Educativo de la Universidad Autónoma de Baja California*.

- Moreno, E., & Sito, L. (2019). *Discusiones actuales, oportunidades y horizontes en los estudios sobre literacidades en América Latina*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Navarrete, L., & Vargas, J. (2015). Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediados por TIC, en educación media. *3C TIC*, 4(4), 244–254. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2015.44.244-243>
- Navarrete, L., & Vargas, J. (2016). Lectura y Escritura: una propuesta de intervención meta cognitiva desde los entornos digitales. In *Actas del 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y pedagógica*. Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/3zjqXHp>
- Núñez, P., Higuera, M., Lamelas, B. & Estables, M. (2016). Competencies and media literacy in primary. A case study about Advertising literacy. *Prisma Social*, (1),311-337.
- Rehman, A. (2021). The Impact of Reading Instructional Time in the Classroom: Early Grade Reading Time Policy Initiative in Pakistan. *Sisyphus — Journal of Education*, 9(3),88-107. ISSN: 2182-8474.
- Rello. (2017). *Tiempo y narración*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Sáez. (2019). La educación constructivista en la era digital. *Revista Tecnología, Ciencia y Educación*.
- Serrano, Stella. (2004). *Para vivir la lectura como experiencia. La lectura y la escritura en el siglo XXI*. (15-30). Editado por el Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico y Tecnológico (CDCHT) de la Universidad de Los Andes. Mérida, Venezuela.
- Solé (2010) Ocho preguntas en torno a la lectura y ocho respuestas no tan evidentes. En *Con firma 2010. Leer para aprender Leer en la era digital*. (17- 24). España: Ministerio de Educación. Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional.
- Solé, (2000) *Estrategias de lectura y motivación de la lectura*. Barcelona.
- Vargas. (2015). *La universidad y la sociedad del conocimiento: el caso de la lectura y la escritura*. Navarra: Universidad de Navarra.

Escenarios posibles para la enseñanza del patrimonio cultural con tecnologías digitales

Possible scenarios for teaching cultural heritage with digital technologies

Jacob Vargas-Arteaga

jacob.vargas@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-3712-4907

Marbel Gravini Donado

mgravini1@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-3972-5271

Lorenzo Zanello Riva

lorenzo.zanello@unisimon.edu.co
Altamira International School, Colombia
ORCID: 0000-0001-8747-9904

Cómo citar: Vargas-Arteaga, J., Gravini, M., y Zanello, L. (2022). Escenarios posibles para la enseñanza del patrimonio cultural con tecnologías. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 197-216). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

En los últimos años las tecnologías digitales se han integrado en la enseñanza dando lugar a nuevos escenarios de aprendizaje donde la comunicación, interacción y el acceso al conocimiento se posicionan como parte fundamental del proceso educativo. De igual forma, recientemente ha crecido el interés

en buscar alternativas para que las personas conozcan, aprendan y mantengan contacto con su patrimonio como estrategia para el fortalecimiento de su identidad cultural. En este documento se presenta una revisión sistemática de la literatura relacionada con la enseñanza del patrimonio donde convergen las tecnologías digitales en diferentes contextos a partir del análisis de los estudios publicados en revistas de alto impacto en los últimos diez años, donde se señalan importantes hallazgos en el uso de tecnologías como la realidad virtual, realidad aumentada, modelación 3D y algunas tendencias emergentes como la gamificación, el mobile learning y las narrativas digitales. El análisis de los resultados proporciona elementos a considerar en el desarrollo de programas de formación que integren las tecnologías digitales en la enseñanza del patrimonio, ofreciendo nuevos escenarios y líneas de trabajo para estudios futuros.

Palabras clave

Patrimonio; educación patrimonial; tecnologías digitales; TIC; enseñanza del patrimonio.

Abstract

In recent years, digital technologies have been integrated into education, giving rise to new learning environments where communication, interaction and knowledge are a fundamental part of the educational process. Similarly, the recent interest in seeking alternatives for people to know, learn and maintain contact with their heritage as a strategy for strengthening their cultural identity. A review of the literature related to heritage education where digital technologies converge in different contexts is presented based on the analysis of studies published in specialised and high impact journals in the last ten years, where important findings in the use of technologies such as virtual reality, augmented reality, 3D modelling and some emerging trends such as gamification, mobile learning and digital narratives are pointed out. The analysis of the results provides elements to consider in the development

of training programmes that integrate digital technologies in heritage education, offering new scenarios and lines of work for future studies.

Keywords

Heritage; heritage education; digital technologies; ICT; heritage teaching.

Introducción

Las Tecnologías de la información y Comunicación (TIC) han incursionado masivamente en distintos ámbitos de nuestra vida, transformando los procesos de comunicación, interacción y el acceso al conocimiento, dando lugar a nuevos ambientes para la innovación (Castells, 2001). Por tanto, en plena era digital resulta necesario interesarse por los aportes que a nivel metodológico y didáctico puedan proveer estas herramientas en los procesos de enseñanza de distintas disciplinas, sobre todo en los ambientes netamente virtuales, que particularmente en estos últimos años se han masificado por del Coronavirus; hecho que sin duda ha transformado la forma de vivir y desarrollar todos los procesos vitales de la humanidad, especialmente en el sector educativo, donde se migró de metodologías de enseñanza presenciales hacia escenarios híbridos o netamente virtuales. En este sentido, las herramientas tecnológicas pueden constituirse en un aliado para la generación de nuevos espacios para el conocimiento y autoformación de las personas, por lo que resulta de interés considerar su potencial y analizar las relaciones e interacciones que se pueden suscitar al utilizarlas en el ámbito educativo.

Con relación al patrimonio, en los últimos años se ha incrementado el interés no solo por los bienes arquitectónicos y materiales, sino también por las manifestaciones y actuaciones que soportan la cultura e identidad de los grupos sociales. En este sentido, desde el ámbito educativo se busca superar una concepción de patrimonio basada netamente en el valor

histórico o económico de los bienes materiales, hacia una visión que ubique al patrimonio como algo más cercano a las personas (Cuenca et al., 2011; Fontal-Merillas, 2016). De ahí que el interés se centre en los vínculos que se desarrollan entre el los bienes patrimoniales y las personas, como elementos a considerar en la enseñanza y la didáctica del patrimonio.

En este sentido, las herramientas tecnológicas pueden constituirse en un aliado para la difusión, revalorización y preservación de bienes, así como de manifestaciones artísticas y culturales, por lo que resulta interesante considerar su potencial, ya que las TIC pueden aportar significativamente en la enseñanza del patrimonio, puesto que los dispositivos tecnológicos actualmente hacen parte de la cotidianidad de las personas y serán los principales medios utilizados en los próximos años para la aprendizaje de todas las disciplinas. Así mismo, las tecnologías digitales proveen nuevos escenarios para la consolidación de relaciones y la creación de significados (Gómez-Redondo et al., 2016) dando lugar al aprendizaje situado y experiencial acercando a las personas a los bienes culturales y constituyéndose en soporte de los procesos de educación patrimonial. En este contexto, aunque la literatura relacionada con la educación patrimonial ha venido en crecimiento en los últimos años, son pocos los estudios de revisión que se han desarrollado en la línea de trabajo relacionada con la integración de TIC en la enseñanza del patrimonio. Desde esta perspectiva se propone una revisión sistemática de literatura que ayude a dilucidar los principales aportes y las categorías emergentes que se relacionan con el uso de tecnologías digitales en la enseñanza del patrimonio. Para ello, se parte de dos preguntas que orientan la investigación, las cuales se enuncian más adelante.

Los resultados que aquí se presentan hacen parte de revisiones previas (Vargas et al., 2021; Vargas y Zanello, 2021) donde se han señalado algunas tendencias y líneas de trabajo que dan cuenta del uso de diversas tecnologías como soporte de estrategias orientadas hacia la apropiación del patrimonio cultural, ya que estas herramientas brindan posibilidades a

nivel comunicacional cuya contribución en los procesos educativos para la apropiación social del patrimonio merece ser analizada.

Método

La metodología empleada en la construcción de este artículo es la revisión de literatura a través de un SM centrado específicamente en aquellos estudios relacionados con la educación para la apropiación del patrimonio y que involucran el uso de tecnologías digitales en periodo comprendido entre 2010 y 2020. La investigación adapta los procedimientos metodológicos propuestos por Kitchenham y Brereton (2013), con el fin de reducir el sesgo, sistematizar con mayor precisión los estudios seleccionados y garantizar criterios de calidad, transparencia y rigurosidad en el desarrollo del estudio, analizando aspectos puntuales de los textos académicos.

Para el desarrollo de este estudio se propusieron algunos interrogantes que orientaron la investigación y que al ser resueltas ayudarían a cubrir lagunas que fueron detectadas en las revisiones anteriores. Las respuestas posibles servirán de base para la construcción de un marco teórico en el ámbito de la enseñanza y didáctica del patrimonio, como contribución para encontrar nuevas formas de comprender el uso y la apropiación de las tecnologías digitales en el campo educativo. Se definieron las siguientes preguntas:

RQ 1: ¿Cuál es la evolución de la producción académica evidenciada en el corpus de estudios de la enseñanza del patrimonio utilizando tecnologías digitales?

RQ 2: ¿Qué tipo de tecnologías son utilizadas en las experiencias de investigación relacionadas con el aprendizaje del patrimonio?

Protocolo de búsqueda

Se realizó una búsqueda en la base de datos Scopus y se agregaron otros documentos obtenidos en repositorios de acceso abierto, de los cuales se

seleccionaron publicaciones de los últimos 10 años usando los términos clave “heritage+education”, “heritage+teaching”, “heritage+educational+programs”, “heritage+ICT”, “Technological+heritage”, “heritage+education+ICT”, “heritage+Digital+technologies”. Finalmente, en la construcción de la ecuación de búsqueda se combinaron operadores lógicos para refinar los resultados.

En esta revisión sistemática de literatura se tuvieron en cuenta los criterios de inclusión y exclusión que se presentan en la Tabla 1, con la finalidad de refinar los resultados y visualizar solo documentos en acceso abierto, en el período de tiempo señalado y relacionados con los términos específicos de búsqueda.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión

IC 1: Publicaciones entre 2010 y 2020	EC 1: Documentos no disponibles para descarga a texto completo
IC 2: Documentos de acceso abierto (Open Access)	EC 2: Informes, ensayos y actas de conferencias
IC 3: Documentos en español e inglés	EC 3: Estudios en disciplinas como la arquitectura, ingeniería, ciencias de la tierra, arte o arqueología que no tuvieran una intensión educativa.
IC 4: Documentos cuyas áreas temáticas fueran Ciencias Sociales, Artes y Humanidades	EC 4: Estudios que no incluyeran el uso de tecnologías digitales
IC 5: Artículos de investigación	
IC 6: Estudios que evidenciaran el uso o validación de tecnologías en educación patrimonial	
IC 7: Estudios relacionados con la enseñanza del patrimonio en distintos ámbitos	

Como resultado de la aplicación de los criterios de inclusión y exclusión a los resultados preliminares, se obtuvieron 722 documentos de la base de datos Scopus y se adicionaron 30 documentos provenientes de fuentes de acceso abierto.

Extracción de datos

Los documentos fueron extraídos, importados al gestor de referencias Mendeley y organizados en una hoja de cálculo para ser analizados de forma preliminar. En la primera fase de revisión por título y resumen se excluyeron 541 documentos; 211 fueron descargados para su análisis y revisión a texto completo (Tabla 2).

Tabla 2. Estudios seleccionados para análisis

Fuente	Artículos recuperados	Artículos Pre-seleccionados	Artículos relevantes
Scopus	722	192	49
Otros repositorios de Acceso Abierto	30	19	6
Total	752	211	55

Resultados

Los artículos seleccionados fueron organizados de acuerdo al año de publicación, base de datos de procedencia, país de publicación, entre otros datos que permitieran la exploración y el análisis a partir de la categorización inductiva, para así comprender las líneas investigativas que se han desarrollado en torno a los propósitos de este estudio. Por tanto, los resultados se presentan atendiendo al objetivo de investigación y las preguntas propuestas en el marco de esta revisión. Para el análisis en profundidad fueron seleccionados 55 artículos atendiendo a los criterios de inclusión definidos previamente con el fin de dar respuesta a las preguntas de investigación (Tabla 1).

Pregunta de investigación 1: ¿Cuál es la evolución de la producción académica evidenciada en el corpus de estudios de la enseñanza del patrimonio utilizando tecnologías digitales?

El análisis de los estudios seleccionados provee información de las publicaciones científicas en términos de su progresión, difusión y visibilidad, permitiendo evaluar su impacto (Camps, 2008). Luego de la lectura a texto completo de los documentos, solo se encontraron estudios relevantes a partir del año 2012. De acuerdo con la Tabla 3, es evidente un crecimiento significativo en el número de publicaciones sobre esta línea de investigación específicamente en los últimos cinco años. Esto demuestra un interés creciente alrededor de esta temática sobre todo en las revistas de alto impacto, pues el 87% de los artículos proveniente de revistas indexadas en Scopus, por lo que es posible esperar un mayor grado de difusión en los próximos años. De igual manera se evidencia una evolución creciente en el número de publicaciones. Particularmente en los últimos cinco años se evidencia un alto índice de productividad diacrónica que se sustenta en el incremento acelerado de artículos publicados. Al respecto, la ley de crecimiento exponencial de Price (1986), puede explicar dicho comportamiento, al plantear que la información científica se duplica cada 10 o 15 años. Esta tendencia es claramente evidente en la Tabla 3. Por tanto, es de esperarse en que en los próximos años el número de publicaciones siga creciendo logrando así un mayor impacto y visibilidad en esta línea de trabajo.

Tabla 3. Evolución del número de publicaciones por país en cada año

Country / Year	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	Total
Spain	1		2	1	1		5	4	6	20
United Kingdom	1					1		2	2	5
Italy							1	1	1	4
Greece				2		1			2	4
Colombia					1	1	1		1	4
Portugal								1	1	3
Netherlands								1	1	2
Romania								1	1	2
United States							1	1		2
South Korea								1		1

Mexico					1			1		1
Albania								1		1
Denmark							1		1	1
Germany										1
Indonesia							1		1	1
Peru					1				1	1
Saudi Arabia										1
Thailand		1								1
Total	2	1	2	3	4	3	10	13	17	55

Por otra parte, los artículos se distribuyen en 18 países. Europa concentra el mayor número de estudios, siendo España el de mayor participación con 20 publicaciones, lo que da cuenta de sus grandes esfuerzos educativos por desarrollar marcos institucionales para la gestión patrimonial (Fontal-Merillas y Ibáñez-Etxeberria, 2017; Fontal-Merillas y Martínez, 2017). Para completar el top 5, se ubican Reino Unido con 5 artículos, Italia, Grecia y Colombia con 4 documentos. Los demás países tienen una participación similar en el total de publicaciones. Esta información puede resultar de interés a los investigadores que buscan establecer redes y actividades colaborativas, coautoría en publicaciones, participación en eventos académicos o el desarrollo de pasantías en centros de investigación que trabajen la temática investigada.

Pregunta de investigación 2: ¿Qué tipo de tecnologías son utilizadas en las experiencias de investigación relacionadas con el aprendizaje del patrimonio?

El interés por conocer la contribución de las tecnologías digitales en el ámbito de la educación patrimonial se ha venido documentando y mostrando como una línea de trabajo incipiente con anterioridad (Ibáñez-Etxeberria et al., 2018). Sin embargo, los hallazgos que aquí se presentan confirman el gran potencial que pueden ofrecer estos recursos para el soporte de modelos de enseñanza centrados en la innovación y en el uso

de distintas tecnologías como instrumento para difundir y preservar el patrimonio en todas sus manifestaciones.

En la Tabla 4 se agrupan los artículos en cuatro categorías de acuerdo con las tecnologías que emergen a partir del análisis desarrollado. Se reafirma el museo como espacio pedagógico y científico donde es posible articular la investigación, las TIC y el aprendizaje de saberes asociados con el patrimonio para generar experiencias fuera del aula, logrando impactos positivos en los aprendizajes y generando valor agregado en las propuestas para la educación patrimonial donde el interés primordial sea crear vínculos para acercar el patrimonio a las personas y lograr su comprensión y puesta en valor (Cepeda y Fontal-Merillas, 2019; Marín-Cepeda, 2020).

Tabla 4. Tecnologías aportadas por los estudios seleccionados

Tecnologías	Artículos relevantes
Escenarios virtuales e interactivos / Multimedia	(Brumana et al., 2018; Cassidy et al., 2018; Castro-Calviño, Rodríguez-Medina, y López-Facal, 2020; Correa et al., 2012; Dollani et al., 2016; Gómez-Redondo et al., 2016; Ismael y Al-Abdullatif, 2016; Kampouroupoulou, 2015; Kampouroupoulou et al., 2015; Lucas et al., 2020; Martínez-Solís y Chaín-Navarro, 2018; Quijano-Araníbar, 2018; Soto-Martín, 2012; Tanta-O-Pas et al., 2013; Teruel y Viñals, 2018; van der Hoeven, 2020).
Modelado 3D / Realidad virtual / Realidad Aumentada / Códigos QR	Arango et al., 2017; Cepeda y Fontal-Merillas, 2019; Cunha et al., 2019; Delgado-Rubio, 2019; Di Franco et al., 2019; Hanes y Stone, 2019; Hincapié y Zapata, 2015; Jeffrey et al., 2020.
Plataformas digitales / e-learning / m-learning	Dal Falco y Vassos, 2017; De la Peña et al., 2015; Fontal, 2014; Ibáñez-Etxeberria et al., 2014, 2019; Mendoza et al., 2015; Permatasari et al., 2020; Tzouganatou, 2018; Vicent et al., 2020).
Gamificación / Videojuegos / Narrativas digitales	(Andrade y Dias, 2020; Ciurea y Filip, 2019; Díaz et al., 2018; Hoyos, 2016; Senatore et al., 2020; Tvedebrink y Bagger, 2020; Tzima et al., 2020).

De igual forma, se identifican propuestas innovadoras para el aprendizaje del patrimonio soportadas mayormente en tecnologías como la realidad virtual, modelado 3D, realidad aumentada, los códigos QR y el uso de recursos interactivos de la web 2.0. Se resalta el uso de aplicaciones móviles, videojuegos y las narrativas digitales para la transmisión de creaciones del patrimonio cultural inmaterial, aprovechando el potencial de estos recursos en la co-creación y reproducción de historias de manera intuitiva, rápida y creativa, haciendo de la narración digital una estrategia exitosa y con posibilidades de replicar en distintos escenarios.

Lo anterior confirma las posibilidades que ofrecen las TIC en el ámbito educativo, especialmente en el aprendizaje y reconocimiento del patrimonio cultural, puesto que es evidente la tendencia creciente y significativa en los últimos años, así como la integración de distintas tecnologías emergentes. Sin duda, estos recursos al utilizarse en conjunto con metodologías activas pueden enriquecer los escenarios de formación para que las personas puedan comprender mejor los hechos y las transformaciones que ha sufrido el patrimonio, logrando su reconocimiento, resignificación y asegurando su transferencia a futuras generaciones.

Conclusiones

El análisis de publicaciones donde se integran las tecnologías digitales en la enseñanza del patrimonio ofrece oportunidades para comprender los aportes de estas herramientas en la difusión, resignificación y gestión educativa del patrimonio. A partir del mapeo sistemático de 55 publicaciones en acceso abierto que fueron seleccionadas en este estudio, se evidencia un avance significativo en el número de artículos publicados principalmente en los últimos cinco años, dando cuenta del interés que ha ido tomando recientemente esta línea de investigación. No obstante, en futuras revisiones deben considerarse otras bases de datos que permitan conocer con mayor profundidad el volumen de publicaciones y su impacto en el ámbito latinoamericano y de

esta forma garantizar una mayor cobertura de estudios que no se encuentren indexados en Scopus y cuyos aportes pueden ser de interés para los investigadores de distintas regiones del mundo.

Aunque el análisis muestra un crecimiento en el número de experiencias en ámbitos informales, no es significativo el número de estudios que se desarrollan en espacios de educación formal, por lo que es una línea de investigación que no se ha consolidado, sobre todo en países que no poseen un marco educativo para gestión del patrimonio como es el caso de España. Es necesario desarrollar experiencias de aprendizaje del patrimonio que trasciendan las barreras curriculares de las escuelas y universidades y se articulen con las instituciones de preservación patrimonial para llegar a más personas con contenidos innovadores soportados en tecnologías, ya que estas herramientas hacen parte de su cotidianidad.

En lo referente a las tecnologías digitales y su contribución en la enseñanza del patrimonio, los mayores avances en esta temática se centran en experiencias de aprendizaje en los museos y el conocimiento del patrimonio arqueológico utilizando tecnologías como la realidad aumentada, realidad virtual, y la modelación 3D que dotan de mayor interactividad los espacios utilizados para el aprendizaje patrimonial. También se señalan algunas tendencias emergentes basadas en la gamificación, los videojuegos, el uso de códigos QR y las narrativas digitales como soporte en la creación de escenarios para la autoformación en ambientes virtuales. Todas estas tecnologías buscan dotar de mayores elementos de interacción para diseñar espacios de aprendizaje más dinámicos e innovadores donde las personas a través de la motivación y el intercambio de experiencias logren la autoformación y el establecimiento de vínculos con el patrimonio.

Finalmente, a partir de esta revisión se ratifica la consolidación de las tecnologías digitales como recursos de gran valor en la creación de nuevos significados y nuevas formas de relacionarse con el patrimonio (Gómez-Redondo

et al., 2016). No obstante, es necesario hacer claridad en que la simple adopción de herramientas tecnológicas no genera impactos significativos en los procesos educacionales (Navarrete & Vargas, 2016; Velázquez, 2020), pues es necesario soportarlas en modelos educativos que integren recursos y estrategias que den lugar a la motivación y al intercambio de experiencias que posibiliten el conocimiento y el establecimiento de vínculos con el patrimonio. Por tanto, surgen tareas de investigación para una comprensión más amplia de la contribución de herramientas tecnológicas en el reconocimiento y la revalorización del patrimonio en estos escenarios, por lo que educación patrimonial soportada en tecnologías digitales es un campo de investigación en crecimiento que merece seguir siendo explorado.

Referencias

- Andrade, J. G., & Dias, P. (2020). A phygital approach to cultural heritage: Augmented reality at regaleira. *Virtual Archaeology Review*, 11(22), 15–25. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2020.11663>
- Arango, N. M., Martínez, H. F., & Pinzón, J. G. (2017). Divulgación y enseñanza del patrimonio: interpretación de contenidos digitales y las nuevas perspectivas educativas. *Designia*, 5(1), 49–67. <https://bit.ly/3hzf6dY>
- Brumana, R., Oreni, D., Caspani, S., & Previtali, M. (2018). Virtual museums and built environment: Narratives and immersive experience via multi-temporal geodata hub. *Virtual Archaeology Review*, 9(19), 34–49. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2018.9918>
- Camps, D. (2008). Limitaciones de los indicadores bibliométricos en la evaluación de la actividad científica biomédica. In *Colombia Médica* (Vol. 39, pp. 74–79). scieloco. <https://bit.ly/3vkG4LW>
- Cassidy, C. A., Fabola, A., Miller, A., Weil, K., Urbina, S., Antas, M., & Cummins, A. (2018). Digital Pathways in Community Museums. *Museum International*, 70(1–2), 126–139. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1111/muse.12198>
- Castells, M. (2001). *La era de la información: Economía, sociedad y cultura* (3rd ed.). Siglo 21 Editores.



- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C. J., & López-Facal, R. (2020). Patrimonializarte: A heritage education program based on new technologies and local heritage. *Education Sciences*, 10(7), 1–19. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/educsci10070176>
- Castro-Calviño, L., Rodríguez-Medina, J., & López-Facal, R. (2020). Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1). <https://doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z>
- Castro, L., Rodríguez, J., & López, R. (2020). Heritage education under evaluation: the usefulness, efficiency and effectiveness of heritage education programmes. *Humanities and Social Sciences Communications*, 7(1). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1057/s41599-020-00639-z>
- Cepeda, J., & Fontal-Merillas, O. (2019). Survey design to identify the forms of identity relationship in Castile and Leon. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 22(1), 29–40. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356031>
- Ciurea, C., & Filip, F. G. (2019). The globalization impact on creative industries and cultural heritage: A case study. *Creativity Studies*, 12(2), 211–223. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3846/cs.2019.7753>
- Correa, J. M., Losada, D., & Jimenez De Aberasturi, E. (2012). Ideas and opinions of museums educator about the information and communication technology. *Revista Complutense de Educacion*, 23(1), 61–74. https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n1.39102
- Cuenca, J. M., Estepa, J., & Martín, M. J. (2011). El patrimonio cultural en la educación reglada. *Patrimonio Cultural de España. Patrimonio y Educación*, 5, 45–57. <https://bit.ly/3ueTii0>
- Cunha, C. R., Carvalho, A., Afonso, L., Silva, D., Fernandes, P. O., Pires, L. C., Costa, C., Correia, R., Ramalhosa, E., Correia, A. I., & Parafita, A. (2019). Boosting cultural heritage in rural communities through an ICT platform: The Viv@vó Project. *IBIMA Business Review*, 2019. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5171/2019.608133>
- Dal Falco, F., & Vassos, S. (2017). Museum Experience Design: A Modern Storytelling Methodology. *Design Journal*, 20(sup1), S3975–S3983. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1080/14713200.2017.1373111>

doi.org/10.1080/14606925.2017.1352900

- De la Peña, F., Hidalgo, C., & Palacios, A. (2015). Las nuevas tecnologías y la educación en el ámbito del patrimonio cultural. *Tecnología-Ciencia-Educación*, 2, 51–82. <https://doi.org/10.51302/tce.2015.52>
- Delgado-Rubio, J. (2019). Mutual education. Towards a model of educational co-creation around the archaeological heritage of Mexico. *AP: Online Journal in Public Archaeology*, 8(1), 7–33. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.23914/ap.v8i1.177>
- Di Franco, P. G., Winterbottom, M., Galeazzi, F., & Gogan, M. (2019). Ksar said: Building Tunisian young people's critical engagement with their heritage. *Sustainability (Switzerland)*, 11(5). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su11051373>
- Díaz, S., Díaz, J., & Arango-López, J. (2018). Clases de Historia en mundos virtuales. ¿Cómo podemos mejorarlo? *Campus Virtuales*, 7(2), 81–91. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6681869>
- Dollani, A., Lerario, A., & Maiellaro, N. (2016). Sustaining cultural and natural heritage in Albania. *Sustainability (Switzerland)*, 8(8). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su8080792>
- Fontal-Merillas, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 52(2), 415–436. <https://bit.ly/3oPOoAQ>
- Fontal-Merillas, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2017). La investigación en Educación Patrimonial. Evolución y estado actual a través del análisis de indicadores de alto impacto. *Revista de Educación*. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2016-375-340>
- Fontal-Merillas, O., & Martínez, M. (2017). Evaluation of educational programmes on Intangible Cultural Heritage. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 69–89. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400004>
- Fontal, O. (2014). El Observatorio de Educación Patrimonial en España (OEPE): un instrumento de referencia en el ámbito internacional. In O. Fontal, A. Ibáñez-Etxeberria, & C. Gómez (Eds.), *I Congreso Internacional de Educación Patrimonial* (pp. 95–105). Ministerio de Educación Cultural y Deporte. <https://doi.org/10.4438/030-14-193-1>
- Gómez-Redondo, M., Fontal-Merillas, O., & Ibáñez-Etxeberria, A. (2016). The use of ICT for heritage recognition and identification processes in contemporary art. *Artnodes*,

17. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.2827>
- Hanes, L., & Stone, R. (2019). A model of heritage content to support the design and analysis of video games for history education. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 587–612. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1007/s40692-018-0120-2>
- Hincapié, E., & Zapata, M. (2015). Creación y diseño de contenidos digitales para patrimonio histórico mediante el uso de la realidad aumentada. Apropiación ciudadana de la tecnología y el patrimonio. Caso antigua plaza de mercados cisneros de Medellín, Colombia. In J. Candón-Mena (Ed.), *Actas del I Congreso Internacional Move.Net sobre Movimientos Sociales y TIC* (pp. 371–389). Grupo Interdisciplinario de Estudios en Comunicación, Política y Cambio Social de la Universidad de Sevilla (COMPOLÍTICAS). <https://idus.us.es/handle/11441/44116>
- Hoyos, D. (2016). El arte y la lectura como práctica socio-cultural de integración y difusión de las etnias cordobesas a través de las TIC. *Kirincha. La Revista de Etnoeducación*, 3(5), 13–23. <https://es.calameo.com/read/005324930100ae786d575>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Fontal, O., & Rivero, P. (2018). Educación patrimonial y TIC en España: marco normativo, variables estructurantes y programas referentes. *Arbor*, 194(788), 1–17. <https://doi.org/10.3989/arbor.2018.788n2008>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Kortabitarte, A., De Castro, P., & Gillate, I. (2019). Digital competence using heritage theme apps in the DigComp framework. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion del Profesorado*, 22(1), 13–27. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.6018/reifop.22.1.356231>
- Ibáñez-Etxeberria, A., Vicent, N., Asensio, M., Cuenca, J. M., & Fontal-Merillas, O. (2014). Learning in archaeological sites with mobile devices. *Munibe Antropologia-Arkeologia*, 65, 313–321. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.21630/maa.2014.65.18>
- Ismaeel, D. A., & Al-Abdullatif, A. M. (2016). The impact of an interactive virtual museum on students' attitudes toward cultural heritage education in the region of Al Hassa, Saudi Arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 11(4), 32–39. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3991/ijet.v11i04.5300>
- Jeffrey, S., Jones, S., Maxwell, M., Hale, A., & Jones, C. (2020). 3D visualisation, communities and the production of significance. *International Journal of Heritage Studies*, 26(9), 885–900. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1080/13527258.2020.1731703>
- Jones, C. E., Theodosis, S., & Lykourantzou, I. (2019). The enthusiast, the interested, the

- sceptic, and the cynic: Understanding user experience and perceived value in location-based cultural heritage games through qualitative and sentiment analysis. *Journal on Computing and Cultural Heritage*, 12(1). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1145/3297716>
- Kampouroupoulou, M. (2015). Artistic and experiential approaches —Students’ attitudes on a course inspired by the new Historical center of the City of Rhodes. *Review of European Studies*, 7(11), 34–44. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5539/res.v7n11p34>
- Kampouroupoulou, M., Fokiali, P., Efstathiou, I., Koutris, T., & Stefanos, E. (2015). Students’ views on the use of a virtual educational museum. *Review of European Studies*, 7(11), 1–6. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5539/res.v7n11p1>
- Kim, S., Im, D.-U., Lee, J., & Choi, H. (2019). Utility of digital technologies for the sustainability of Intangible Cultural Heritage (ICH) in Korea. *Sustainability (Switzerland)*, 11(21). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su11216117>
- Kitchenham, B., & Brereton, P. (2013). A systematic review of systematic review process research in software engineering. *Information and Software Technology*, 55(12), 2049–2075. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2013.07.010>
- Lucas, L., Trabajo, M., & Borghi, B. (2020). The museum as a school laboratory. Good practice analysis. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(2), 299–317. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5209/aris.63288>
- Marín-Cepeda, S. (2020). Cultural and artistic heritage, links and online communities. High impact indicators through ICT. *Artnodes*, 2020(26), 1–9. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i26.3329>
- Martínez-Graña, A., González-Delgado, J. Á., Ramos, C., & Gonzalo, J. C. (2018). Augmented reality and valorizing the Mesozoic Geological Heritage (Burgos, Spain). *Sustainability (Switzerland)*, 10(12). <https://doi.org/10.3390/su10124616>
- Martínez-Graña, A. M., González-Delgado, J. A., Pallarés, S., Goy, J. L., & Llovera, J. C. (2014). 3D virtual itinerary for education using Google Earth as a tool for the recovery of the geological heritage of natural areas: Application in the “las Batuecas valley” Nature Park (Salamanca, Spain). *Sustainability (Switzerland)*, 6(12), 8567–8591. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su6128567>
- Martínez-Solís, L., & Chaín-Navarro, C. (2018). Digital Humanities for learning and dissemination of the Naval Heritage. *Revista de Educacion a Distancia*, 57. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1145/3297716>

doi.org/https://dx.doi.org/10.6018/red/57/9

- Martínez, A., González-Delgado, J. Á., Ramos, C., & Gonzalo, J. C. (2018). Augmented reality and valorizing the Mesozoic Geological Heritage (Burgos, Spain). *Sustainability (Switzerland)*, 10(12). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su10124616>
- Mendoza, R., Baldiris, S., & Fabregat, R. (2015). Framework to Heritage Education Using Emerging Technologies. *Procedia Computer Science*, 75, 239–249. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.procs.2015.12.244>
- Navarrete, L., & Vargas, J. (2016). Lectura y Escritura: una propuesta de intervención meta cognitiva desde los entornos digitales. In *Actas del 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y pedagógica*. Universidad de Córdoba. <http://revistas.unicordoba.edu.co/conferencias/index.php/sue-iep/sue-iep3/paper/download/11/60>
- Ortega-Sánchez, D., & Gómez-Trigueros, I. M. (2019). Didactics of historical-cultural heritage QR codes and the TPACK model: An analytic revision of three classroom experiences in Spanish higher education contexts. *Education Sciences*, 9(2). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/educsci9020117>
- Permatasari, P. A., Qohar, A. A., & Rachman, A. F. (2020). From web 1.0 to web 4.0: The digital heritage platforms for unesco's heritage properties in Indonesia. *Virtual Archaeology Review*, 11(23), 75–93. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2020.13121>
- Previtali, M. (2019). A virtual logbook for the documentation of a continuously changing archaeological site: The san clemente site in Albenga (Italy). *Virtual Archaeology Review*, 10(21), 56–66. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2019.11916>
- Price, D. . de S. (1986). *Little Science, Big Science... and beyond*. Columbia University Press.
- Quijano-Aranibar, I. E. (2018). The use of experimental archaeology as a didactic resource in the learning process: An educational experience with students of tourist administration in Lima, Perú. *Revista Electronica Educare*, 22(3). <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.15359/ree.22-3.14>
- Redweik, P., Cláudio, A. P., Carmo, M. B., Naranjo, J. M., & Sanjosé, J. J. (2017). Digital preservation of cultural and scientific heritage: Involving university students to raise awareness of its importance. *Virtual Archaeology Review*, 8(16), 22–34.

<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2017.4629>

- Senatore, L., Gallozzi, A., Cigola, M., & Stollo, R. M. (2020). Citizen science and gamification for cultural heritage. *EGA Revista de Expresion Grafica Arquitectonica*, 25(39), 232–239. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/ega.2020.11586>
- Soto-Martín, O. (2012). Heritage Conservation in Secondary Education Curriculum A Didactic Proposal Based on the Application of ICT. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 51, 782–786. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.08.240>
- Tanta-O-Pas, P., Chantachon, S., & Koseyayothin, M. (2013). Thai musical instruments: Development of innovative multimedia to enhance learning among secondary level education students (M.1 to M.3) in Bangkok. *Asian Social Science*, 9(13), 163–168. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.5539/ass.v9n13p163>
- Teruel, M. D., & Viñals, M. J. (2018). Evaluating the communication efficiency of the websites at the archaeological and heritage destination of Cartagena (Spain). *Virtual Archaeology Review*, 9(18), 87–94. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.4995/var.2018.6831>
- Tvedebrink, T. D., & Bagger, N. C. (2020). The chairs of venice applying storytelling as teaching method to understand material cultural heritage. *Res Mobilis*, 9(11), 124–147. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17811/rm.9.11.2020.124-147>
- Tzima, S., Styliaras, G., Bassounas, A., & Tzima, M. (2020). Harnessing the potential of storytelling and mobile technology in intangible cultural heritage: A case study in early childhood education in sustainability. *Sustainability (Switzerland)*, 12(22), 1–22. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su12229416>
- Tzouganatou, A. (2018). Can Heritage Bots Thrive? Toward Future Engagement in Cultural Heritage. *Advances in Archaeological Practice*, 6(4), 377–383. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1017/aap.2018.32>
- van der Hoeven, A. (2020). Valuing Urban Heritage Through Participatory Heritage Websites: Citizen Perceptions of Historic Urban Landscapes. *Space and Culture*, 23(2), 129–148. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1177/1206331218797038>
- Vargas, J., Gravini-Donado, M., & Zanello, L. (2021). Digital technologies for heritage teaching: Trend analysis in new realities. *International Journal Of Emerging Technologies In Learning (IJET)*, 16(21).

- Vargas, J., & Zanello, L. (2021). Information and communication technologies for the social appropriation of cultural heritage. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 19(4), 364–369. <https://bit.ly/3GJzIvV>
- Velázquez, E. (2020). Las competencias de lectura y escritura a través de un sistema ubicuo y colaborativo de aprendizaje. *Assensus*, 5(9), 171–189. <https://doi.org/10.21897/assensus.2243>
- Vicent, N., Gillate, I., Campos-Lopez, T., & Castrillo, J. (2020). Educational potential of Historical Memory apps. A case study. *Aula Abierta*, 49(1), 35–44. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.17811/RIFIE.49.1.2020.35-43>
- Watrall, E. (2019). Building Scholars and Communities of Practice in Digital Heritage and Archaeology. *Advances in Archaeological Practice*, 7(2), 140–151. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.1017/aap.2019.1>
- Zabulis, X., Meghini, C., Partarakis, N., Beisswenger, C., Dubois, A., Fasoula, M., Nitti, V., Ntoa, S., Adami, I., Chatziantoniou, A., Bartalesi, V., Metilli, D., Stivaktakis, N., Patsiouras, N., Doulgeraki, P., Karuzaki, E., Stefanidi, E., Qammaz, A., Kaplanidi, D., ... Galanakis, G. (2020). Representation and preservation of heritage crafts. *Sustainability (Switzerland)*, 12(4), 1–26. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.3390/su12041461>

Cap. 15

Enfoque curricular del área de inglés en el marco de la educación para el turismo en la escuela secundaria

Curricular approach to the teaching of english in tourism education in secondary school

Alex Gabriel Barboza Díaz
alex.barboza@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0001-5400-7775

Lilia Campo Ternera
Email: licampo@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0002-1472-0362

Cómo citar: Barboza, A., y Campo, L. (2022). Enfoque curricular del área de inglés en el marco de la educación para el turismo en la escuela secundaria. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 216-228). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

El presente artículo nos presenta los resultados de un ejercicio de revisión de antecedentes enfocado en la búsqueda de fundamentos que soporten la necesidad de emprender una investigación más amplia que proponga soluciones para el mejoramiento de diversos aspectos de la educación para el turismo, desde un enfoque curricular, y que influya en la enseñanza del inglés en la educación secundaria de las instituciones educativas con interés en la implementación de un programa adecuado para tal fin y ubicadas en municipios

del departamento de Córdoba, como Montería, Loricá, San Antero, San Bernardo del viento y Moñitos, los cuales cuentan con vocación turística desde la dinámica propia de su ubicación, su economía y su cultura. Se efectuó un análisis de resultados bibliográficos en diversas bases de datos de amplio reconocimiento como lo son Scopus, Science Direct y Redalyc con el objetivo de encontrar resultados de investigación que nos sugirieran la pertinencia que tiene como idea de investigación el buscar proponer desde el currículo la promoción de habilidades y contenidos que aporten a la educación para el turismo y la enseñanza del inglés. Para tal efecto la búsqueda se basó en la Declaración Prisma (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) que pretende ayudar a autores e investigadores a llevar a cabo revisiones sistemáticas que permitan establecer la idoneidad de las publicaciones consultadas para un fin investigativo en particular. Como resultado de esta revisión sistemática se pudo concluir que existe relación y similitud entre las investigaciones consultadas y el propósito de investigación relacionado aquí anteriormente y que busca plantear un enfoque desde el currículo que aporte a las problemáticas de interés. Además, se puede concluir que es necesario trabajar de la mano de los docentes y comunidades en donde se planteó la investigación originalmente de manera que el investigador logre estar inmerso en el contexto para que las soluciones propuestas al final den cuenta de las necesidades propias, y que puedan plantearse aspectos aportantes desde el currículo, la enseñanza del área de inglés y la cultura local a los objetivos de la educación para el turismo.

Palabras clave

Currículo, enseñanza del inglés, educación para el turismo, revisión, Prisma.

Abstract

This research article presents the results of records check exercise focused on the search of basis that support the necessity of carrying out a major research that proposes solutions for the betterment of diverse aspects of tourism education, from a curricular approach, and that influence the teaching of English

in the secondary school at institutions are interested in the implementation of an adequate program for such goal and that are located in cities and municipalities in the Department of Cordoba like Montería, Lórica, San Antero, San Bernardo del Viento and Moñitos, which have a touristic vocation from their location, economy and culture. With this goal in mind a bibliographic results analysis was carried out in diverse data bases like Scopus, Science Direct and Redalyc to find results of research that suggested u show relevant the idea of research is that intends to propose from the curriculum the promotion of skills and contents that provide to the tourism education and the teaching of English. Thus, the search was based upon the Prisma Statement (Preferred Reporting Items for Systematic reviews and Meta-Analyses) that seeks to help authors and researchers to carry out systematic reviews that allow them to establish the suitability of the consulted publications for a research goal in particular. As a result from this systematic review, we could conclude that there exists a relationship between the research documents found and the research objective stated here previously and that seeks to propose from the viewpoint of a curricular approach solutions to the situations of interests. Besides, conclusions can be made on the fact that it is necessary to work hand in hand with the teachers and communities where the research is posed originally so that the researcher can be immersed in the context and that the final solutions can cater to their needs, and that relevant aspects can be proposed from the viewpoint of the curriculum, the teaching of English and the local culture to the objectives of tourism education.

Keywords

Curriculum, English language teaching, tourism education, review, Prisma.

Introducción

Desde hace algunos años se empezaron a implementar propuestas enfocadas en promover el turismo en el departamento de Córdoba tratando de aprove-

char el potencial turístico que este tiene por lo cual se han identificado zonas aptas para la práctica de turismo de sol y playa, turismo cultural y el turismo patrimonial. A partir de la identificación de este potencial empezó a tomar fuerza la idea de permear la educación local con la necesidad de promover una educación relevante en los municipios que se identifican como municipios con potencial para esta actividad económica y cultural. Esto generó que varias instituciones educativas ubicadas en diferentes municipios del departamento empezaran a implementar un programa llamado Colegios Amigos del Turismo (CAT).

El programa CAT es una iniciativa del Ministerio de Comercio, Industria y Turismo creada en el año 2005 por académicos especialistas en el tema, y el cual se encuentra ratificado en el Plan Sectorial de Turismo 2018 – 2022 del Ministerio de Comercio Industria y Turismo (2018), en donde se planteó como una de las medidas que se podían implementar para la formación del capital humano que labora o tiene interés en desempeñarse en el sector del turismo. Una de esas medidas que se tomó en conjunto con el Ministerio de Educación Nacional es la de diseñar y establecer los lineamientos necesarios para incorporar la formación en turismo en los currículos académicos de educación básica primaria, secundaria y media, teniendo en cuenta las necesidades específicas de cada territorio en donde se pueda implementar. Ese fue el punto de partida del programa CAT en las instituciones educativas del país donde se focalizaron. En el departamento de Córdoba hasta este momento se ha implementado en ocho instituciones ubicadas en cuatro diferentes municipios: Montería, Lorica, San Antero y San Bernardo del Viento. Estas instituciones son el punto de partida para la implementación de esta investigación.

El programa CAT como iniciativa de educación para el turismo requiere que en su implementación se consideren muchos aspectos que permear los procesos desde el currículo y que quizá no se han implementado en la medida o estructuración que se debería para que puedan responder a las necesidades de los contextos: educación para el medio ambiente, promoción

de valores culturales propios de los contextos, promoción del turismo ecológico y responsable y promoción de la lengua extranjera. De igual manera el Plan de Desarrollo Turístico para el departamento de Córdoba establece entre los puntos a trabajar la implementación de programas que desde la educación ayuden al logro de los objetivos planteados en el sector, como por ejemplo el de considerar la educación como un eje central de los procesos de desarrollo del departamento a través de la implementación de programas educativos y la promoción del bilingüismo o la enseñanza del inglés en los municipios del departamento enfocados en la actividad turística. Por todo lo mencionado hasta aquí es que se hace necesario intervenir en la enseñanza del inglés desde el currículo, como base fundamental en los procesos de estas escuelas focalizadas, entendiendo al currículo como plan de enseñanza que dirige el trabajo hacia el logro de los propósitos educativos en las instituciones (Posner, 1995).

Desde lo anteriormente explicado se planteó la necesidad de hacer una revisión de antecedentes de investigación que dieran cuenta de la pertinencia de esta iniciativa investigativa toda vez que es de suma importancia revisar la idoneidad de la idea investigativa a la luz del trabajo previo realizado por otros investigadores. Los documentos referenciados en este artículo, tal como lo señala Ramírez (2009), develan “las investigaciones ya realizadas sobre la problemática planteada, el contexto histórico en el cual se enmarca el problema” (p. 60). Por lo tanto, se abordan antecedentes investigativos que se encuentran relacionados con el presente estudio, dado que dan cuenta sobre las propuestas curriculares, la enseñanza del inglés, así como la educación para el turismo. Estas constituyen así una referencia significativa para la actual investigación, conformada por fuentes relacionadas con tesis e investigaciones científicas con profundidad las cuales ofrecen aportes significativos a este estudio.

Para esta búsqueda se tuvieron en cuenta documentos relacionados con las principales categorías de la investigación, a saber, currículo, enseñanza del inglés y educación para el turismo, por lo cual se hizo una búsqueda



da de investigaciones relevantes de los últimos años en las bases de datos de investigaciones como lo son Scopus y Science Direct. Para tal fin se hizo un barrido en el cual se filtraron los resultados obtenidos y así poder lograr enfocarlos de la manera mas relevante posible para esta investigación, dejando como resultado la clasificación de los documentos consultados en investigaciones de orden internacional y nacional, así como clasificadas de acuerdo a las categorías principales de la investigación, ya mencionadas anteriormente.

Desde el contexto internacional se encontraron propuestas relacionadas con el currículo y la enseñanza del inglés como la investigación desarrollada por Pamplón y Ramírez (2018), titulada “Los libros de texto para la enseñanza del inglés en las escuelas primarias públicas mexicanas y su congruencia con el enfoque oficial”, la cual buscó determinar la idoneidad de los textos de inglés usados en escuelas públicas mexicanas con el enfoque sociocultural propuesto en el currículo oficial para la enseñanza de la lengua extranjera. Se concluye en esta investigación que ya el lenguaje es considerado una práctica social la enseñanza del idioma también debe ser considerada en dicho enfoque, y esta premisa sirve como punto de partida para definir una propuesta curricular para la enseñanza del inglés basada en prácticas sociales y culturales que puede ser implementada en las escuelas públicas mexicanas.

En el orden nacional, se resalta el estudio realizado por Castillo et al. (2020), en su investigación titulada “Innovación curricular en la formación en turismo: un enfoque teórico-conceptual”. Este estudio planteó como objetivo identificar las competencias, habilidades y características sugeridas en la formación en turismo, partiendo de una revisión teórica de referentes que dan cuenta sobre sobre la innovación curricular y la intervención en los currículos ya existentes. Esta investigación es de importancia para el presente estudio ya que aporta algunas consideraciones claves sobre la necesidad de innovar desde el currículo, así como en profundizar el vínculo o relación que este pueda llegar a tener ante el interés en la educación para el turismo.

De igual manera encontramos la investigación desarrollada por Rivera (2019), titulada “La articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá-Colombia: Implicaciones Pedagógicas en el Contexto Local”. Esta investigación planteó como objetivo determinar avances, progreso, aciertos y desaciertos más importantes del Programa de Articulación de la Educación Media con la Educación Superior, en la ciudad de Bogotá. Desde este estudio exploratorio se considera al fenómeno educativo como principio que propiciará la formación integral de todos los involucrados, buscando mantener y fortalecer un enfoque holístico, transformador, humanista, dialógico e inclusivo. Esta investigación da muestras de avances en aspectos educativos y pedagógicos.

Esta investigación también aporta al presente estudio ya que entre sus conclusiones plantea la necesidad de actualizar el currículo, argumentando que este se caracteriza por ofrecer contenidos aislados y desvinculados de la realidad de los contextos. La necesidad de realizar cambios se plantea aquí como medida para lograr mayor relevancia en los contenidos y habilidades que se buscan desarrollar en las escuelas.

Por otra parte, atendiendo a la categoría de la enseñanza del inglés, se destacan en el ámbito internacional los planteamientos de Urbano (2020), en su tesis doctoral denominada “Aplicación didáctica de la asamblea en educación primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera”. Como objetivo principal el investigador definió determinar la eficacia de la asamblea para la docencia de inglés en escuelas primarias en España. Se centró particularmente en tres instituciones públicas en la Provincia de Córdoba, donde se determinó que la comunicación es un elemento que permea la enseñanza de la lengua extranjera, lo cual aporta funcionalidad comunicativa al currículo. Al relacionarse con el presente estudio de investigación podemos concluir que el enfoque comunicativo en la enseñanza de la lengua extranjera, en este caso inglés, es un factor central del currículo y que para potenciarse se deben tener en cuenta las particularidades del contexto y las necesidades de los estudiantes. Un currículo general



aplicado a todas las escuelas por igual puede carecer de tales beneficios, por lo cual se plantea la necesidad de adaptarse a las características de los colegios interesados en un enfoque de enseñanza para el turismo.

En cuanto a los estudios consultados sobre la categoría de educación para el turismo, en el ámbito internacional podemos destacar estudios como el de Cazares et al. (2017) en un artículo titulado: Educación para el turismo sustentable en la escuela ecuatoriana: Una propuesta para la Parroquia La Libertad, Cantón Espejo, Provincia del Carchi. Este estudio planteó como objetivo el definir un diseño educativo que promueva la construcción de una cultura sostenible en la comunidad objeto de estudio, argumentándose en referentes teóricos sobre el turismo, el desarrollo sostenible y el patrimonio natural local. Este estudio descriptivo indagó sobre la praxis de los docentes y sobre los programas de estudio relacionados y aplicados en las comunidades enfocadas en la investigación. Al final los autores llegaron a la conclusión de que se necesita considerar temas relacionados con el turismo, la sostenibilidad y el patrimonio natural local en los programas de Educación General Básica.

Esta conclusión da pie a enlazar con la idea principal de nuestra investigación consistente en generar contenidos, temáticas y aproximaciones curriculares pertinentes al contexto donde se aplican y que ayuden al logro de los objetivos planteados en la educación para el turismo. Desde el estudio citado aquí se proporcionan supuestos teóricos relacionados con la educación para el turismo que permiten ofrecer una visión de cómo se pueden vincular el entorno y la educación. Así mismo, ofrece un modelo de estrategias didácticas que ayudan a fomentar el turismo desde el ámbito educativo, lo cual se puede lograr al adecuar programas, currículos, estrategias o cursos.

Por último, encontramos otra investigación que permite establecer relación con nuestro tema de estudio desde el ámbito curricular y de escuela titulada Currículo Intercultural para Proponer una Escuela como Territorio de Paz (Fontalvo et al., 2018). Los autores proponen pensar en un currículo intercultural que aporte al logro de una escuela como territorio de paz, lo

cual visionan desde la atención del abordaje documental del PEI sobre los elementos interculturales que puedan aplicarse al currículo. Proponen además que para esto es necesario poner en consideración las voces de los actores del proceso educativo y contextual teniendo en cuenta su cosmovisión, ya que esta aporta una visión crítica como grupo social, cultural y local.

Al pensar en las conclusiones de esta investigación vemos cómo se puede relacionar o aportar a nuestro estudio en progreso. Nos plantea la importancia de hacer una revisión documental, particularmente del PEI y currículos en las escuelas foco de investigación, así como la exploración de la visión del capital humano con el que se está trabajando, como lo son profesores, estudiantes e incluso miembros de la comunidad. Todo esto en aras de lograr abarcar de manera adecuada y oportuna una mejor propuesta o ideario que pueda dar solución o aportes a las problemáticas relacionadas con nuestra investigación. Para concluir es importante anotar que una vez revisadas las investigaciones aportantes a este estudio, y considerando los puntos aquí expuestos, podemos ver como desde la organización de las escuelas y desde el enfoque de los currículos se puede aportar a la visión y objetivos de la educación para el turismo, con iniciativas desde la enseñanza del inglés como lengua extranjera y desde la implementación de dinámicas culturales y locales de las regiones. Estas reflexiones nos permiten reafirmar que existen ventajas y beneficios que se pueden generar desde una propuesta curricular para el área de inglés en las instituciones enfocadas en educación para el turismo en los municipios con potencial turístico del departamento de Córdoba.

Método

El estudio aquí presentado se empezó a desarrollar en agosto de 2021 y aunque es un trabajo en continuo progreso, lo expuesto aquí muestra una parte amplia de la producción bibliográfica e investigativa recopilada para la construcción de antecedentes que fortalezcan la investigación aquí propuesta otras posibles investigaciones derivadas. Para su realización se analiza-

ron investigaciones de orden internacional y nacional, en idiomas español e inglés, considerando algunas variables como: escuela, currículo, turismo, enseñanza del inglés y cultura, de las cuales se realizó un análisis teórico crítico que permitió al investigador familiarizarse sobre estos temas y poder extraer de ellos tendencias, criterios, teorías y métodos. Dicha revisión fue basada en la Declaración Prisma (Moher et al., 2009) la cual busca guiar a los investigadores y autores en la labor de búsqueda sistemática en bases de datos de publicación científicas e investigativas.

Se consultó un número importante de trabajos investigativos, llevados a cabo entre 2005 y 2021, con el propósito de hacer un recorrido histórico entre la relación currículo, la enseñanza del inglés, la educación para el turismo y aspectos relacionados que pudieran aportar al interés investigativo de los autores. Se buscaba al final encontrar similitudes, ideas, tendencias, metodologías o enfoques que pudieran aportar y dar sustento a la investigación en curso. La búsqueda de estudios y artículos se hizo inicialmente sobre investigaciones presentes en publicaciones indexadas en Scopus y en Redalyc, teniendo en cuenta las variables descritas, sin rango de año y con los descriptores: “currículo AND turismo”, “tourism education AND curriculum”, “school context”, “education AND tourism” y “culture AND curriculum”.

Luego se realizó una búsqueda en Science Direct y Scielo, empleando los siguientes descriptores “curriculum AND turismo”, “tourism education AND curriculum”, y “educación para el turismo”. De esta búsqueda solo uno de los resultados fue seleccionado ya que fue el único que guardó relación directa con las palabras claves y variables utilizadas.

Resultados

Luego de haber realizado un estudio bibliográfico y de antecedentes del problema de investigación encontramos que hay relación y similitud entre las investigaciones consultadas y el objeto de estudio de esta investigación. De igual manera encontramos que la problemática de interés existe en varios

lugares diferentes y que se manifiesta en diversidad de formas, lo cual nos permite plantear la necesidad de investigar abordando los problemas, necesidades, intereses, entre otras situaciones propias del contexto desde varios ángulos, en este caso, tratando de enfocarlo desde una mirada más humanista e integral que permee el currículo de las escuelas en donde será importante tener en cuenta las miradas y pensamientos locales, en este caso, en lo concerniente al aprendizaje del idioma inglés y al turismo. Con el logro de los resultados esperados podremos ver hasta qué punto se pueden ir dando cambios oportunos, alcanzando con ello las transformaciones que necesita dicho contexto.

Conclusiones

Desde este ejercicio inicial de investigación se apuntó a encontrar luces que nos dieran vía libre a plantear una intervención desde el plano curricular en el área de inglés en las instituciones educativas que participan en programas relacionados con educación para el turismo en el departamento de Córdoba. Con esto se quiere lograr principalmente aportar a los objetivos que se plantean desde la educación para el turismo en las dinámicas de enseñanza y aprendizaje del inglés en un contexto específico, el cual cuenta con condiciones aptas para emprender una investigación que nos permita llegar satisfactoriamente a la consecución de dicho objetivo.

Se puede concluir que al trabajar de la mano de los docentes y comunidad educativa de estas instituciones nos permitirá avanzar en la vía correcta, empezando por la identificación del estado actual de sus currículos, pero también de las prácticas en la enseñanza del inglés. Se busca lograr con esto establecer la situación de la enseñanza del inglés en estas instituciones ya que es necesario tener un punto de partida claro desde cómo se encuentran en el momento para poder seguir avanzando a las siguientes fases. Esto lo pudimos ver en las investigaciones aquí referenciadas.

Una vez se logre identificar la situación actual, así como las necesidades existentes en materia pedagógica en la población objetivo de esta investigación, se podrá continuar hacia la planeación de las estrategias que conduzcan al cumplimiento de las metas que se han planteado. Para tal efecto será indispensable el trabajo con los docentes ya que estos serán quienes nos permitan establecer un plan de acción basado en sus necesidades y las del contexto, así como en sus apreciaciones y aportes.

Siguiendo las etapas establecidas para cumplir durante el desarrollo de esta investigación y gracias a la inmersión del equipo investigador en el contexto donde se investigará, se podrá dar cumplimiento de manera satisfactoria a cada plazo, plan, compromiso y objetivo que permitan culminar con éxito esta labor, y que permitirá generar el conocimiento que requiere una investigación de esta envergadura, que pretende impactar de manera significativa el contexto donde se llevará a cabo y las áreas del conocimiento que abarcará.

Referencias

- Castillo Palacio, M., Ardila Barragán, L. M., y Castrillón Muñoz, A. J. (2020). Innovación curricular en la formación en turismo: un enfoque teórico-conceptual. *Praxis & Saber*, 11 (25), 255-278. <https://doi.org/10.19053/22160159.v11.n25.2020.10479>
- Cazares Valdiviezo, W. P., Aranguren Carrera, J. R., y Moncada, J. A. (2017). Educación para el turismo sustentable en la escuela ecuatoriana: Una propuesta para la Parroquia La Libertad, Cantón Espejo, Provincia del Carchi. *Revista de Investigación*, 41(92), 34-55. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1010-29142017000300003&lng=es&tlng=es.
- Fontalvo, I.M., Mejía, Y.A., & Niebles, J.A. (2018). Currículo Intercultural para Proponer una Escuela como Territorio de Paz. *Educação, Ciência e Cultura*.
- Ministerio de Comercio, Industria y Turismo (2018). Plan Sectorial de Turismo 2018- 2022. Turismo: el propósito que nos une. Bogotá, Colombia.
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., & Altman, D. G. (2009). Preferred Reporting Items for

- Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 62(10), 1006–1012. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2009.06.005>
- Pamplón Irigoyen, E. N., y Ramírez Romero, J. L. (2018). Libros de texto para la enseñanza del idioma inglés en las escuelas primarias públicas de México y su correspondencia con el enfoque curricular oficial. *Íkala, Revista De Lenguaje y Cultura*, 23 (1), 141–157. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v23n01a10>
- Posner, G. J. (1995). *Analyzing the Curriculum*. McGraw-Hill Education.
- Ramírez, T. (2009). *Cómo Hacer un Proyecto de Investigación. Guía Práctica. (SEGUNDA EDICIÓN)*. Caracas: Panapo.
- Rivera Botello, E. (2019). *La articulación de la Educación Media con la Educación Superior en Bogotá-Colombia: Implicaciones Pedagógicas en el Contexto Local*. [Tesis Doctoral, Universidad Nacional de Educación a Distancia]. http://e-spacio.uned.es/fez/eserv/tesisuned:ED-Pg-Educac-Erivera/RIVERA_BOTELLO__Elias_tesis.pdf
- Urbano Fernández, J. M. (2020). *Aplicación didáctica de la asamblea en educación primaria para mejorar el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés como lengua extranjera*. [Tesis Doctoral, Universidad De Córdoba]. <https://helvia.uco.es/xmlui/bitstream/handle/10396/20828/2021000002164.pdf?sequence=5&isAllowed=y>

Las competencias socioemocionales. Una reflexión para comprender

Socioemotional competencies. A reflection to understand

Becky Román Pérez

becky.roman@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-2804-991X

Marly Johana Bahamón Muñeton

mbahamon@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-2528-994x

Cómo citar: Román, B., y Bahamón, M. (2022). Las competencias socioemocionales. Un reflexión para comprender. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 229-238). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

En este documento se presenta una reflexión a partir de los resultados de una revisión bibliográfica sobre las competencias socioemocionales para comprender su papel en el desempeño personal, familiar, escolar y social de las personas, como aporte a quienes estén interesados en este tema, en especial para las escuelas y los docentes que tiene la misión de formar integralmente a las generaciones de relevo, como compromiso ético y ciudadano. Estas páginas son fundamentales en este momento histórico, en el que la sociedad necesita personas equilibradas, responsables, capaces de tomar decisiones, de trabajar en equipos, de interactuar en la diferencia. A manera de conclusión: Las investigaciones muestran que en muchos países existe la preocu-

pación por el desarrollo de las competencias emocionales; el desarrollo de estas competencias es una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad; los docentes necesitan una formación en estas temáticas para cumplir mejor su labor; las competencias socioemocionales permiten mejores desempeños en el campo empresarial, en la educación y en otros campos laborales.

Palabras clave

Competencias emocionales, inteligencia emocional, educación de las emociones.

Abstract

This chapter shows the results of the search for bibliographic information on socio-emotional competencies to understand and reflect on their role in personal, family, school and social performance of people, as a contribution to those who are interested in this topic, especially for Schools and teachers who have the mission of fully training the succeeding generations, as an ethical and civic commitment. These pages are fundamental in this historical moment, in which society needs balanced, responsible people, capable of making decisions, of working in teams, of interacting with differences. By way of conclusion: Research shows that in many countries there is concern about the development of emotional competencies; the development of these skills is a shared responsibility between the family, the school and society; teachers need training in these subjects to better carry out their work; socio-emotional competencies allow better performance in the business field, in education and in other work fields.

Keywords

Emotional competences, emotional intelligence, education of emotions.

Introducción

En las últimas décadas, en Colombia, la calidad de la educación se ha orientado a lograr que los estudiantes se desarrollen integralmente: aprendan a aprender, descubran sus potencialidades, sus talentos, sus habilidades y sus competencias, especialmente en su dimensión socioemocional; situación que implica una corresponsabilidad por parte de la Escuela y la Familia en la que se creen ambientes y espacios propicios para que cada estudiantes logre la comprensión de todo su ser, el autoconocimiento y autorregulación donde puedan mirar sus potencialidades y los aspectos por mejorar, lo cual les permitirá humanizar los procesos educativos. Frente a esta situación Savater (1997) afirma que, el cambio más importante que demanda la educación es la incorporación, de estrategias orientadas a formar la personalidad de los niños y jóvenes. Como un aporte a la comprensión del fenómeno de las competencias socioemocionales es importante realizar un análisis y reflexión sobre estudios, investigaciones y teorías por lo que fue fundamental revisar algunas bases de datos.

Las competencias socioemocionales y desempeño social.

*“Cuanto más abiertos estemos a nuestros propios sentimientos,
mejor podremos leer los de los demás”*

Daniel Goleman

Sobre el concepto de Competencias socioemocionales, el MEN (2016) las define como las capacidades de las personas para conocer sus estados de ánimo, controlarlos y comprender las de otros. Mientras que Barcelar (2012) afirma que las competencias socioemocionales tienen relación con las capacidades para desempeñarse como ser social, capaz de interactuar con otros, dentro de un marco axiológico y normativo que las regula. El autor, plantea que estas competencias median lo social con elevada tendencia al fenómeno cultural. Desde la perspectiva de Goleman (1999) las competencias emocionales se relacionan con la capacidad de motivarnos a nosotros mismos,

de superar obstáculos, de afrontar las circunstancias adversas, de dominar los impulsos, de autorregularse en condiciones agradables y desagradables, para auto determinarse, para tomar decisiones de manera responsable.

Además, podría decirse que las competencias socioemocionales desarrollan en las personas habilidades como la confianza, la empatía, mejora las relaciones con otros, el aprendizaje, la socialización para lograr mejores éxitos en la vida social, académica y profesional, lo que hace que sean fundamentales (p. 34).

Para Mayer y Salovey (1997) las competencias emocionales son un conjunto de desempeños que facilitan los procesos de razonamiento y dominio de las emociones propias y de otros, “utilizando esta información para guiar nuestras acciones y mejorar por lo que respecta a la resolución de problemas y a la adaptación al ambiente” (p. 10). Por otra parte, Bar-On (2006), consideró que la dimensión socioemocional hace referencia a la relación entre los desempeños sociales y las emociones, demostrado a través de las capacidades para demostrar afecto, brindarlo a otros, interrelacionarse con otros, afrontar las situaciones adversas y autorregular sus emociones.

Investigaciones sobre competencias socioemocionales aplicadas en el ámbito escolar.

Los verdaderos oyentes empáticos hasta pueden oír lo que se dice en el silencio. Lo más importante en la comunicación es oír lo que no se está diciendo

Peter Drunker

Se inició el recorrido con investigaciones dentro de las que se destacan: Barcelar (2012) quien buscaba comprender cómo se relacionan las emociones y las interacciones personales para la solución de conflictos escolares. En las conclusiones se destaca que no existen diferencias marcadas en lo que corresponde a los elementos que caracterizan las competencias emociona-

les, en las instituciones oficiales y no oficiales. Además, encontró que las mujeres son más sensibles frente a la realidad de los demás en la solución de conflictos que los varones. Se determinó que en un grupo concreto que es rechazado por sus compañeros en el salón de clase esta situación se debe a las relaciones interpersonales, con relación a otro que es aceptado de manera positiva.

Otra investigación relacionada con la temática fue realizada por Merchán et al. (2014) quienes pretendían comprobar la eficacia de una estrategia pedagógica en la promoción de las competencias emocionales en estudiantes del ciclo de primaria. Después de la aplicación de la estrategia comprobaron que sí se potenciaron las competencias emocionales, se mejoraron las relaciones interpersonales y la convivencia escolar.

Por su parte, Filella-Guiu et al. (2014) presentan los resultados de un programa de educación emocional para niños de educación primaria. Se pretendió conocer el impacto del programa en el desarrollo de las cinco dimensiones de la competencia emocional: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar (Bisquerra y Pérez, 2007). Los resultados obtenidos, mostraron un aumento significativo de las puntuaciones respecto a las competencias emocionales después de la intervención.

Por otro lado, Vivas (2003) en un trabajo eminentemente teórico, recurriendo a una exhaustiva revisión documental realiza una precisión de los conceptos fundamentales que se requieren para la construcción de un marco teórico de la de la educación emocional, tales como su definición, justificación, sus referentes teóricos, principios y objetivos, así como la delimitación de los contextos de aplicación de la educación emocional. En la conclusión, se enfatiza que incorporar la formación emocional en la educación reclama un cambio de perspectiva acerca del papel del maestro, de la escuela y de las interacciones en el aula. Este cambio de perspectiva exige una formación del profesorado y de todos aquellos involucrados en el proceso educativo. En el mismo sentido, Cepa Serrano et al. (2017) de la Universidad de Burgos en

la investigación titulada “La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva enmarcada dentro del ámbito de la Educación Emocional en edades tempranas”, comprobaron la eficacia del Programa EMO-ACCIÓN de educación emocional. Los resultados muestran que los estudiantes que participaron en el programa educativo mejoraron sus competencias emocionales.

Echeverría et al. (2020) desde la concepción que la escuela es un espacio privilegiado para la adquisición de conocimientos que van más allá de lo académico y que las habilidades y competencias socioemocionales deben convivir y compartir espacio con el aprendizaje cognitivo para lograr un desarrollo integral del alumnado; realizan un trabajo consistente en la aplicación de un programa de seis sesiones grupales denominado CODIP-R que pretende promover, desde el contexto educativo, el desarrollo social y emocional. Los análisis indicaron que, tras la implementación de CODIP-R, los participantes incrementaron su conciencia emocional (mayor conocimiento de emociones positivas y negativas, mayor autoconciencia emocional y mayor capacidad para identificar los estados emocionales de los demás) y su competencia social (mayor capacidad para aportar soluciones a problemas interpersonales ajenos y propios). Estos datos muestran que un programa breve desarrollado en la escuela puede tener efectos beneficiosos en la conciencia emocional y la competencia social.

Las competencias socioemocionales en el campo profesional y clima escolar.

“La fuerza del carácter y la inteligencia emocional para afrontar sus fracasos y aprender de ellos son la base del éxito”.

Robert Kiyosaki

En relación con los artículos encontrados están los siguientes: En España, Repetto et al. (2017), en su artículo “Formación en competencias socioemocionales a través de la práctica en Empresas”, plantean que en todo trabajo se

requiere del dominio de emociones, reconocimiento y valoración de las potencialidades de cada uno; de las limitaciones y de las capacidades para vivir con otros respetándolos y valorándolos también. Estos autores reclaman a la Escuela que deben ubicar como eje el desarrollo de estas competencias dado que en la vida social y profesional todos necesitan saber comunicarse, interactuar, trabajar en equipo, tomar decisiones, autorregularse, entre otras habilidades, las cuales, desafortunadamente no son potenciadas. Finalmente proponen que al ingresar a una empresa se tenga un tiempo destinado a trabajar esas competencias, bajo la orientación de un tutor, dado que es en la práctica donde mejor se desarrollan.

En el mismo país, Pertegal-Felices et al (2011), en su artículo “Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro”, plantean que las Instituciones de educación superior tiene como finalidad desarrollar en los profesionales capacidades, habilidades y competencias, principios y valores que los hagan aptos para su desempeño laboral, en virtud que muchos teóricos afirman que este tipo de competencias son fundamentales para un desempeño laboral exitoso. Los autores establecieron una relación entre las competencias sociales y la Inteligencia emocional, haciendo un análisis multivariable, con docentes en ejercicio. Los hallazgos permitieron inferir que los estudiantes poseen poco desarrolladas las competencias socioemocionales necesarias para su desempeño laboral, lo que implica que en los planes de estudio de las Universidades se deben incluir, estas competencias, esenciales para un desempeño profesional efectivo y de calidad.

En México, Ruvalcaba-Romero et al. (2015), en su artículo “Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes”, describen el proceso de una investigación referida al papel de las Instituciones escolares como espacio donde transcurre la vida cotidiana de niños, jóvenes y adultos y que incide directamente sobre el desarrollo de los estudiantes por tales razones los autores tenían como objetivo establecer las relaciones entre las Competencias so-

cioemocionales y el clima escolar. Utilizaron el inventario de competencias socioemocionales (EQI-YV) y la escala de clima escolar (CES). Los principales hallazgos permitieron concluir que las competencias socioemocionales ponen de manifiesto el desarrollo de actitudes, comportamientos y conductas prosociales y favorecen los ambientes y el clima escolar.

Conclusión

A manera de reflexión, los anteriores estudios e investigaciones muestran que en muchos países existe la preocupación por el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes, desde temprana edad, por considerarlas fundamentales en la vida personal, familiar, escolar y social. Esta situación permite inferir que el desarrollo de estas competencias es una responsabilidad compartida entre la familia, la escuela y la sociedad. Que es un tema neurálgico para la educación en el cumplimiento de su misión como formadora de seres humanos equilibrados y felices, capaces de dominar sus impulsos, respetar a los otros y ser tolerantes con los diferentes.

Vale la pena reconocer que estos estudios están orientados a la comprensión del fenómeno y a ejecutar propuestas para promover y potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los estudiantes; pero también, se reconoce que los docentes necesitan una formación en estas temáticas para cumplir mejor su labor, donde se trabaje como eje transversal en todos los establecimientos educativos.

En cuanto a los artículos encontrados se puede decir que todos están encaminados a la educación superior, están igualmente, interesados en comprender y analizar los procesos formativos de los profesionales, con la finalidad de lograr mejores desempeños en el campo empresarial, en la educación y en otros campos laborales. En el cierre se destaca la puesta en escena de los ambientes escolares y el Clima Escolar en relación con las competencias socioemocionales los cuales poseen una íntima relación, creando un entramado de interacciones que facilitan la vida individual y social de las

personas que conviven en la Escuela.

Referencias

- Barcelar (2012). *Las competencias emocionales y su relación con la capacidad para resolver problemas interpersonales*. Perú: Universidad César Vallejo.
- Bar-On, R. (2000). *Emotional and social intelligence: insights from the Emotional Quotient Inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Cepa Serrano, Heras Sevilla y Fernández-Hawrylak (2017). La educación emocional en la infancia: una estrategia inclusiva. *Revista Aula Abierta* 46, págs. 73-82. Universidad de Oviedo ISSN: 0210-2773.
- Echeverría, B., López-Larrosa, S., & Mendiri Ruiz de Alda, P. M. (2020). Aplicación de un programa de educación socioemocional para alumnado de Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 7(2), 174-183. <https://doi.org/10.17979/reipe.2020.7.2.7101>.
- Filella-Guiu, G., Perez-Escoda, N., Agullò-Morera, M. J., & Oriol Granado, X. (2014). Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria. *Revista Estudios sobre educación / VOL. 26 / 2014 / 125-147*. Consultada marzo 13 de 2021, disponible en: <https://dadun.unav.edu/bitstream/10171/36786/1/201406%20ESE%2026%20%282014%29-5.pdf>.
- Goleman (1999). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona, España: Kairós.
- Mayer y Salovey (1997). *¿What is Emotional Intelligence?* Nueva York: Basic Books.
- Merchán, et al. (2014). Eficacia de un Programa de Educación Emocional en Educación Primaria. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1(1), 91-99. doi:10.17979/reipe.2014.1.1.30
- Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2016). *Competencias laborales*. Bogotá: Colombia: MEN
- Palmero y Fernández (1999). *Emociones y salud*. Barcelona: Ariel, S.A.
- Pertegal-Felices, M., Castejón-Costa, J. L. y Martínez, A. (2011). *Competencias socioemocionales en el desarrollo profesional del maestro*. Alicante, España: Universidad de Alicante.

- Repetto Talavera y Pérez González (2017). Formación en competencias socioemocionales a través de la práctica en Empresas. Madrid, España: Ministerio español de educación y ciencias.
- Ruvalcaba-Romero, N. A; Gallegos-Guajardo, J. & Fuerte Nava, J. M. (2015). Competencias socioemocionales como predictoras de conductas prosociales y clima escolar positivo en adolescentes. Guadalajara, México: Universidad de Guadalajara.
- Savater (1997). El valor de educar. Barcelona: Editorial Ariel.
- Vivas García, M. (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales Sapiens. Revista Universitaria de Investigación, vol. 4, núm. 2, diciembre, 2003, p. 0 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela

¿Profecía autocumplida? Graduados de educación media de sectores vulnerables que lograron profesionalizarse

Self-fulfilling prophecy? High school graduates from vulnerable sectors who managed to professionalize.

Jairo Andrés Meneses Quintero

Hermanonacional@gmail.com

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ORCID: 0000-0003-3904-605X

Jorge Alberto Forero Santos

jforero@ucm.edu.co

Universidad Católica de Manizales, Colombia

ORCID: 0000-0002-2580-5505.

Alejandro David García Valencia

alejandrodavid.garcia@usco.edu.co

Universidad Surcolombiana, Colombia

ORCID: 0000-0001-6181-8365.

Myriam Ortíz-Padilla

mortiz@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0001-8964-9428

Cómo citar: Meneses, J., Forero, J., García, A., y Ortíz-Padilla, M. (2022). ¿Profecía autocumplida? Graduados de educación media de sectores vulnerables que lograron profesionalizarse. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 239-254). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

El propósito de este documento es mostrar los avances en el área problemática, marco teórico y metodológico de la investigación: *¿Profecía autocumplida? El caso de los graduados de educación media de un sector vulnerable de la ciudad de Neiva que desarrollaron capacidades como la autoeficacia general-académica y lograron profesionalizarse.* En este sentido, la investigación aborda el siguiente objetivo: Comprender las capacidades de autoeficacia general y académica desarrolladas para enfrentar la profecía autocumplida por parte de los profesionales graduados de las instituciones educativas oficiales de la comuna 8, sector vulnerable de Neiva, cohorte 2000-2011. Para lo cual, se propuso comprender las categorías autoeficacia y la profecía autocumplida a partir de la teoría de las capacidades de Martha Nussbaum. La metodología de este estudio responde al paradigma constructivista, con enfoque cualitativo y diseño estudio de casos.

Palabras clave

Profecía autocumplida, autoeficacia general, autoeficacia académica, expectativas, prejuicios, capacidades.

Abstract

The purpose of this document is to show the advances in the problematic area, theoretical and methodological framework of the research: *Self-fulfilling prophecy? The case of high school graduates from a vulnerable sector of the city of Neiva who developed skills such as general-academic self-efficacy and managed to professionalize.* In this sense, the research addresses the following objective: To understand the capacities of general and academic self-efficacy developed to face the self-fulfilling prophecy by professionals graduated from official educational institutions of commune 8, vulnerable sector of Neiva, cohort 2000-2011. For which, it was proposed to understand the categories of self-efficacy and self-fulfilling prophecy based on Martha Nussbaum's capabilities theory. The methodology of this study responds to the constructivist paradigm, with a qualitative approach and case study design.

Keywords

Self-fulfilling prophecy, general self-efficacy, academic self-efficacy, expectations, prejudices, capabilities.

Introducción

En algunos contextos vulnerables las carencias son tan comunes y permanentes que forman parte del imaginario social de la comunidad, por lo que sus miembros no se plantean alguna forma de restituir y mejorar sus condiciones de vida. A lo que se suman políticas de estado y discursos permanentes, que terminan creando falsas creencias en la mente de las personas, alentando la desesperanza, la pobreza y un ciclo perpetuo de dominación implantando dogmas de inferioridad y superioridad de forma natural. A nivel sociológico según Merton (1949) este fenómeno recibe el nombre de profecías autocumplidas, y se expone a partir de las creencias o expectativas, que de forma predominantemente negativa tienen unas personas o grupos dominantes sobre otras, y de cómo esto termina suscitando comportamientos inconscientes pero determinantes para la dinámica de la sociedad. Por lo que Merton (1949) propone que sólo cuestionando y poniendo en duda el principio originalmente falso, es posible romper la profecía. No obstante, debe ser una idea compartida por todas las esferas sociales, dado que siempre se reconocen intereses dominantes que privilegian la permanencia de estas expectativas.

En esa escena, la comuna 8 de la ciudad de Neiva donde se encuentra focalizado este estudio, con sus instituciones educativas oficiales, es un sector ampliamente golpeado por la violencia y reconocido como sector vulnerable, donde de forma frecuente se presentan conductas asociadas a la falta de recursos y donde el nivel educativo de las personas, como sus ocupaciones, orientadas al trabajo informal, no garantizan los ingresos mínimos para una calidad de vida digna que sustente sus necesidades básicas. Esto redundando en los altos índices de violencia intrafamiliar, casos de abuso,

drogadicción y abandono escolar (Cabrera, 2004; IPC, 2016; Morera, 2017). Panorama actual que la Alcaldía de Neiva (2020) reconoce en su Plan de desarrollo. A ellos se suman las tres instituciones educativas de carácter oficial de la comuna: Técnico IPC Andrés Rosa, Jairo Morera Lizcano y Juan de Cabrera. Las cuales no promueven de forma adecuada la permanencia de los educandos dentro del aula de clases, puesto se limitan a seguir políticas de estado como la jornada única, sin contar con las garantías de dicho programa (Ávila y Gaviria, 2019), además de asignaturas orientadas a la educación para el trabajo y en la cultura del emprendimiento, que según autores como Celis-Giraldo y Díaz Ríos (2010) alientan el ingreso a la vida laboral de forma prematura a los educandos generando confusión pues su edad no se encuentra acorde con el tipo de formación que se promueve. Posición que concuerda con lo planteado por Santomé (2014) cuando señala que la cultura del emprendimiento en el aula es sólo una fachada con el que el pensamiento neoliberal de la mano de políticas e ideologías dominantes quieren fraguar sujetos en la cultura del dinero que aporte beneficios económicos y mano de obra para la clase dominante.

En este sentido, los hijos provenientes de familias que viven bajo la condición de vulnerabilidad, son los generalmente reproducen los mismos estilos de vida y condiciones de sus padres. Según Sendón (2005) el rendimiento de los estudiantes de sectores medios y bajos, por lo general, se relaciona significativamente con dos variables ligadas entre sí: una, el nivel educativo de sus padres, ya que no poseen en muchos casos una idea clara del papel que juega la educación en la vida de los educandos, transmitiendo esta incapacidad aprendida a sus hijos, la de subvalorar la educación recibida. La segunda es la institución escolar a la que concurren, la cual influye en los procesos e imaginarios de los estudiantes sobre la formación profesional. Barbar (2015) confirma lo anterior, cuando sostiene que la actitud de los padres y la forma en que conciben la formación terciaria o universitaria tienden a reflejar esta confusión y por ende darle la importancia debida.

Desde la profecía autocumplida, la comuna 8, y sus instituciones educativas, son un lugar donde se escenifican una serie de condiciones adversas para que los educandos sean persuadidos e imiten modelos inadecuados que motivan la perpetuación de las desigualdades sociales dada la influencia de las expectativas; por lo que las familias y las instituciones educativas refuerzan creencias que acentúan la poca confianza en sus capacidades y más aún, teniendo en cuenta que la autoeficacia se cimenta por experiencia, modelamiento y la persuasión verbal orientada por los padres, maestros y compañeros. En consonancia, Jurecska et al. (2012) halla que el ambiente en el que desenvuelve el joven influencia e impacta necesariamente su conducta, y por tanto, la manera cómo ve su vida.

Todo lo anterior, aunado a la indagación teórica y a un trabajo de campo en clave de vigilancia epistemológica (Guzmán, 2014), permitió develar el problema descrito en la comuna y sus instituciones, y las categorías de análisis con relación a la autoeficacia y profecía autocumplida. Lo que presenta una condición propicia que muestra un vacío en el conocimiento, ya que, los trabajos de autoeficacia hasta el momento del estudio no se han implementado en ambientes vulnerables, y menos en Colombia, lo cual se convierte en oportunidad para construir los supuestos del conocimiento.

En lo que respecta a la autoeficacia, este estudio, se centró en dos corrientes actualmente vigentes: la Autoeficacia general y la Autoeficacia académica, además porque son las teorías que más se ajustan para comprender cómo estudiantes de zonas vulnerables se graduaron cuando todo su entorno parecía decir que no lo iban a lograr (rasgo característico de la profecía autocumplida). La primera respaldada con autores como Schwarzer & Jerusalem (1993), Baessler & Schwarzer, (1996), Luszczynska et al. (2005), Sanjuán et al. (2000), Brenlla et al. (2010), quienes entienden la autoeficacia como una capacidad del sujeto para enfrentar una variedad de situaciones estresantes de manera exitosa; la segunda respaldada por Frank Pajares (2003), Blanco et al. (2011), Barraza Macías, (2010), Palenzuela (1983), Pintrich y De Groot, (1990), Zajacova et al. (2005), Pajares (1996).

Estos investigadores entienden la autoeficacia académica a partir de las investigaciones de Bandura (1986), como las creencias o expectativas positivas de los estudiantes para desempeñarse exitosamente en las actividades académicas exigidas en el área de estudio.

En relación a la profecía autocumplida, es preciso destacar estudios como los de Rosenthal y Jacobson (1968), Barnett (2018), Gentrup y Rjosk (2018), Gentrup, Lorenz, Kristen y Kogan (2020), Hill y Jones (2018), y los de Jussim et al. (2009) que reconocen que se trata de un fenómeno real que impacta e influencia la percepción que tienen las personas sobre sí mismas, su actitud frente a la vida y la dinámica social. En consonancia con lo anterior, en un entorno donde son reforzados de forma permanente expectativas y estereotipos negativos es menos posible que habilidades como la autoeficacia se desarrolle posibilitando que la profecía se cumpla.

Dentro de los vacíos u oportunidades, en la revisión del estado del arte se encontró que el 86% de las investigaciones en autoeficacia y profecía autocumplida responden a un enfoque cuantitativo, lo que sugiere la oportunidad y pertinencia en la profundización a nivel de estudios de carácter cualitativo en este campo, ya que esto permitirá una mayor acercamiento e identificación de fenómenos que puedan evidenciarse y que no sean susceptibles a partir del uso de paradigmas positivos. Con relación a Colombia, durante el tiempo del estudio no fue posible encontrar investigaciones que contemplen la interacción o un punto de encuentro entre las categorías descritas y menos en población vulnerable como la que nos ocupa. A este respecto, investigaciones como las Huang et al. (2019) destacan que es no claro el efecto del contexto sobre el desarrollo de la autoeficacia. Dado que sin importar las condiciones sociales del entorno y su relación con pares además de los padres de familia, hay personas que desarrollan confianza en sus capacidades y esto les permite hacer frente de forma más efectiva a las creencias impuestas por el ambiente, lo cual abre el abanico de posibilidades e interpretaciones sobre la problemática estudiada.

Así las cosas, la investigación se justifica en la situación de la comuna como sector vulnerable, y sus instituciones educativas, pero también que en la ciudad de Neiva en el departamento del Huila, a la fecha, no se han desarrollado estudios de carácter doctoral que adviertan el desarrollo de habilidades no cognitivas centradas en capacidades como la autoeficacia en población vulnerable y su papel como eje a la hora de hacer frente al influjo de creencias impuestas por factores contextuales, como los de la Profecía autocumplida, dando prioridad a las personales, orientadas desde una práctica educativa consciente en pro de los estudiantes. Por lo anterior, la investigación busca comprender las capacidades de autoeficacia general y académica desarrolladas para enfrentar la profecía autocumplida por parte de los profesionales graduados de las instituciones educativas Técnico IPC Andrés Rosa, Juan de Cabrera y Jairo Morera Lizcano de la comuna 8, sector vulnerable de Neiva, cohorte 2000-2011.

Fundamentación teórica

Esta investigación propone dos categorías centrales, profecía autocumplida y autoeficacia, entendidas a partir de la teoría de las capacidades de Nussbaum (2012). En profecía autocumplida se destacan los planteamientos de (Lee; Jussim et al., 2009; Madon et al., 2018) que analizaron el efecto de la profecía autocumplida desde la representación de las creencias o expectativas positivas o negativas, lo anterior, concebido como un elemento que interviene a la hora de motivar a sujetos y los educandos dentro y fuera del aula de clases. Siendo el docente y los padres los principales reforzadores de autoconcepto positivo, resultados académicos, así como del desarrollo de habilidades como la autoeficacia. En este sentido Madon et al. (2018) y Lee Jussim y Harber (2005) están de acuerdo en que el punto de partida de la profecía autocumplida, tiene que ver con el planteamiento de una idea de base, ya sea positiva o negativa, infundada o generada por una apariencia superficial o un prejuicio de cualquier índole que en la mayor parte de los casos es propuesto por un grupo o persona que ejerce un rol dominante. Por lo que la profecía autocumplida es entendida en el estudio, desde la influen-

cia negativa de las creencias o como una incapacidad aprendida según los planteamientos de Nussbaum (2012), así como de los modelos y estereotipos que la comuna 8 de la ciudad de Neiva acentúa en los discentes de forma permanente, donde es más probable que la profecía se cumpla.

En relación a la autoeficacia, esta investigación distingue dos formas de la misma: la autoeficacia general (AG), que refiere a la confianza que tiene un individuo en sus propias capacidades para hacer frente a una amplia gama de situaciones y agentes estresantes y es respaldada principalmente en los aportes de Schwarzer y los desarrollos continuados por otros investigadores como Sanjuán et al. (2000); y la autoeficacia académica (AA), que hace alusión a la confianza del individuo en su habilidad para lograr un desempeño exitoso en tareas académicas específicas (Blanco Vega, 2011).

A partir de lo descrito, la autoeficacia es entendida en el estudio, como una capacidad generadora, según los aportes de Nussbaum (2012), la cual engendra otras capacidades. En esencia, se perfila como una acción positiva, proactiva y consciente de forma permanente que se refuerza así misma, la cual se define a partir de las propias creencias de la persona. Así, la autoeficacia general y académica se consolida en un proceso autorregulado, donde la persona evalúa éxitos y fracasos para hacerles frente a las nuevas situaciones de forma optimista.

En relación con las capacidades para una vida digna, Martha Nussbaum (2012) desde su teoría de las capacidades propone que la verdadera libertad y dignidad humana se refiere a la idea que las personas conquisten una calidad de vida digna, por lo que existen capacidades que posibilitan otras capacidades más complejas, como es el caso del acceso a la educación y la misma autoeficacia, pues su consecución puede facilitar una mejor calidad de vida, y en el caso de la educación posibilita el desarrollo de la agencia personal, la capacidad de afiliación, participación política, empleo y defender el ejercicio de la libertad. En relación a las categorías centrales de la investigación, se propone comprender a partir de la teoría de las capaci-

dades de Martha Nussbaum (2012). Dado que esta se teje como puente que permite articular las categorías profecía-autoeficacia, de modo que desborde la concepción psicologista y se complemente con una visión social, lo que permitió orientar la investigación hacia una racionalidad abierta, crítica y compleja.

Metodología

Las vicisitudes propias del estudio, sumado a lo que Guzmán (2014) evoca como vigilancia epistemológica, motivan el despliegue del paradigma constructivista de enfoque cualitativo con diseño de estudio de casos. Vale destacar que este paradigma no distingue una ruptura entre investigador y lo investigado, por lo que los integra en un proceso de complementariedad mediado por el lenguaje. Es así que la visión del método se da a partir de la interpretación reconstruida de la realidad dado que el constructivismo suprime el cisma entre lo ontológico y epistemológico, por lo que, los totaliza en un proceso de indagación permanente (Denzin y Lincoln, 2018; Guba y Lincoln, 1994).

Atendiendo a lo anterior, este estudio de carácter interpretativo se orienta en los significados, creencias y motivaciones de los participantes, por lo que la realidad y sus incidencias se yerguen como factores determinantes, dado que centra en los sucesos que vivieron los participantes con el propósito de describirlos a partir del contexto para darles sentido. Se destaca que Transitar el camino desde un enfoque cualitativo, es buscar comprender (Verstehen) las acciones del sujeto dotadas de sentido, pues estos viven su mundo cotidiano como un entramado intersubjetivo dado, al que se accede por medio del lenguaje. Desde esta óptica, el conocimiento se revela en las experiencias que viven los sujetos en sus interacciones sociales, las cuales deben ser reconstruidas para poder ser interpretadas, por eso no pueden ser medidas o explicadas en su totalidad como pretende el enfoque cuantitativo, ya que la objetividad rompe la relación entre teoría y práctica, lo cual está en total disonancia con la postura paradigmática y epistemológica, por lo

que el interés del investigador no está en buscar explicaciones del fenómeno estudiado que lleven a validar o falsear teorías, sino en buscar comprender la realidad que tejen los sujetos en las interacciones que viven con los otros.

En lo que respecta al diseño de la investigación, está basado en estudio de casos porque la finalidad es describir e interpretar la manera como un grupo de los graduados de tres instituciones educativas de un sector vulnerable socio-económicamente lograron profesionalizarse, para ellos se reconstruye sus prácticas cotidianas de colegio vivenciadas entre la profecía autocumplida y la autoeficacia. Este es un fenómeno desconocido a nivel local y nacional -hasta el momento de este estudio-. Teniendo en cuenta el estado del arte, es novedoso pues la investigación en poblaciones vulnerables es escasa a nivel mundial, lo que lleva al investigador a construir suposiciones teóricas que permitan comprender un fenómeno contemporáneo en un contexto de la vida real, como es la comuna 8 de la ciudad de Neiva. Por lo anterior, esta investigación opta por el estudio de casos múltiple, el cual según Merriam (2009) propone la construcción de un caso a partir de la selección de casos individuales, lo que constituiría un estudio de caso único.

Por tratarse esta de una investigación educativa autores como Yazan (2015) destacan que hay tres metodólogos fundamentales en el ámbito de los estudios de casos, los autores son: (Merriam, 2009; Stake, 1995; R. Yin, 2002). Así las cosas, la investigación planea realizar un estudio de casos exclusivamente cualitativo haciendo un mayor uso de las descripciones y directrices proporcionadas por Merriam (2009), junto con la interpretación de la triangulación de Stake (1995), en lo que respecta a Yin (2002) aunque se aborda en la lectura, este estudio se aparta de su metodología, ya que es más de índole cuantitativa.

En relación a la unidad de análisis para la investigación, está constituida por los graduados de las tres instituciones educativas de la comuna durante los años 2000-2011, y que son profesionales en la actualidad, dos por cada una de las instituciones educativas, un hombre y una mujer, para un total de 6 estudios de casos. Los profesionales seleccionados (casos indi-

viduales) se escogen a partir del muestreo intencional, ya que es necesario establecer unas condiciones idóneas como estar trabajando en el área profesional estudiada, haber tenido buen promedio académico en el colegio; luego de esto se emplea la técnica de bola de nieve de Stake (1995), ya que para seleccionar los casos fue necesario ir conociendo sujetos que cada vez más se ajustaran a las condiciones antes descritas.

Por último, dado que se trata de una investigación en desarrollo, que en este caso muestra los avances en las áreas descritas, el siguiente paso propone dar respuesta a los objetivos de investigación; Para lo cual, en un primer momento se formula el desarrollo y aplicación de un cuestionario de caracterización sociodemográfico que será sometido a un proceso de calibración estadística por Alfa de Cronbach mediante la técnica de varianza de los ítems empleando el software Microsoft Excel, versión 2019, con el que se espera recabar información primaria, como estrato socioeconómico, educación de los padres, nivel educativo de los egresados de las instituciones educativas en la actualidad, entre otras. Lo anterior posibilitará destacar las características económicas y sociales de la población, identificando y valorando las condiciones propias del entorno y de los graduados al momento de terminar la educación media y posterior a ella.

De igual forma, en lo que respecta a los objetivos de comprensión, se hará uso del guion de entrevista semiestructurado a partir de un proceso de validación por pares haciendo uso de los criterios propuestos por Escobar-Pérez & Cuervo-Martínez (2008), esto permitirá contrastar los datos sociodemográficos recabados a las luz de los relatos de los participantes, obtenidos con el guion de entrevista, pues se busca comprender las capacidades de AG y AA desarrolladas para enfrentar las expectativas impuestas por factores ambientales como los de la profecía autocumplida, y cómo fueron potenciadas dadas las condiciones del entorno de la comuna. En lo que respecta al análisis de la información, la investigación propone hacer usos de algunos procedimientos propios de la teoría fundamentada según lo

propuesto por Strauss & Corbin (2002) tales como el método comparativo recurrente o constante, el muestreo teórico orientado a la saturación teórica y la codificación abierta, axial, selectiva.

Conclusiones

A partir de lo anterior se puede colegir, que, dada la influencia fundante de las creencias potenciadas por el entorno, pares y padres de familia, ya sea por subvaloración que el educando puede asimilar, creando ideas difusas no sólo sobre la formación académica, sino sobre su capacidad para enfrentar de forma adecuada las situaciones de la vida, en un entorno como el del presente estudio es más probable que la profecía autocumplida se realice.

No obstante, el hecho que haya habido graduados de las instituciones educativas, que, pese a todo pronóstico pudieron anteponer sus creencias ante las impuestas por el entorno y realizarse profesionalmente, es evidencia que demuestra la importancia de comprender cómo estas personas desarrollaron las habilidades necesarias para romper el ciclo que supone la profecía autocumplida y mejoraron sus condiciones de vida.

Referencias

- Alcaldía de Neiva. (2020). Plan de Desarrollo Municipal. In *Alcaldía Municipal de Neiva* (pp. 1–386). Alcaldía de Neiva. <https://www.alcaldianeiva.gov.co/Ciudadanos/Paginas/Plan-Desarrollo-2020-a-2023.aspx>
- Ávila, C., & Gaviria, K. (2019). Jornada Única ¿Es Realmente un Programa para la Calidad Educativa? *Universciencia*, 17(50), 115–127. <http://revista.soyuo.mx/index.php/uc/article/view/112/0>
- Baessler, J., & Schwarzer, R. (1996). Evaluación de la autoeficacia: adaptación española de la Escala de Autoeficacia general. *Ansiedad y Estrés*, 2(1), 1–8. <https://psycnet.apa.org/record/1999-00958-001>

- Bandura, A. (1986). The Explanatory and Predictive Scope of Self-Efficacy Theory. *Journal of Social and Clinical Psychology, 4*(3), 359–373. <https://doi.org/10.1521/jscp.1986.4.3.359>
- Barbar, M. A. (2015). *¿Educados o enseñados?: el caso de un grupo de estudiantes que ingresan a la Universidad de Málaga*. <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/11218>
- Barnett, L. A. (2018). The education of playful boys: Class clowns in the classroom. *Frontiers in Psychology, 9*(MAR). <https://doi.org/https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00232>
- Barraza Macías, A. (2010). Validación del inventario de expectativas de autoeficacia académica en tres muestras secuenciales e independientes. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa, 10*, 1–30. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i10.65>
- Blanco, H., Martínez, M., Zueck Enríquez, M., & Gastelúm Cuadras, G. (2011). Análisis Psicométrico de la Análisis Psicométrico de la Escala de autoeficacia en conductas académicas en universitarios de primer ingreso. *Actualidades Investigativas En Educación, 11*(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v11i3.10214>
- Blanco Vega, H. (2010). *Autoeficacia percibida en conductas académicas y cuidado de la salud en alumnos de primer ingreso a la universidad autónoma de Chihuahua* [Universidad de Granada]. <https://digibug.ugr.es/handle/10481/5583>
- Brenlla, M. E., Aranguren, M., Rossaro, M. F., & Vázquez, N. (2010). Adaptación Para Buenos Aires De La Escala De Autoeficacia General. *Interdisciplinaria, 27*(1), 77–94. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18014748006.pdf>
- Cabrera, I. J. de. (2004). Proyecto educativo Institucional IE Juan de cabrera. In *Alcaldía de Neiva* (Issue 5). Alcaldía de Neiva. <http://jigra.semneiva.gov.co/institucion/institucion/?id=26>
- Celis-Giraldo, J. E., & Díaz Ríos, C. M. (2010). Efectos no deseados de la formación para el trabajo en la educación media colombiana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 13*, 199–216. <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n2/v13n2a03.pdf>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2018). *The SAGE Handbook of Quality Research* (D. Norman & L. Yvonna (eds.); 5th ed.). SAGE Publications Inc. SAGE Publications
- Escobar, J., & Cuervo, Á. (2008). Validez De Contenido Y Juicio De Expertos: Una Aproximación a Su Utilización. *Avances En Medición, 6*(January 2008), 27–36. https://www.researchgate.net/publication/302438451_Validez_de_contenido_y_juicio_de_expertos_Una_aproximacion_a_su_utilizacion

- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, 66*, 1–17. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.learn-instruc.2019.101296>
- Gentrup, S., & Rjosk, C. (2018). Pygmalion and the gender gap: do teacher expectations contribute to differences in achievement between boys and girls at the beginning of schooling? *Educational Research and Evaluation, 24*(3–5), 295–323. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13803611.2018.1550840>
- Guba, E. G., & Lincoln, T. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 105–117). *Thousand Oaks, CA: Sage*, 105–117.
- Guzmán, C. (2014). Polos epistemológicos: Uso y construcción de teoría en investigación cualitativa en educación. *Magis, 7*(14), 15–28. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.M7-14.PEUC>
- Hill, A., & Jones, D. (2018). Self-Fulfilling Prophecies in the Classroom. *SSRN Electronic Journal*, 1–34. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3016029>
- Huang, L., Liang, Y.-L., Hou, J.-J., Thai, J., Huang, Y.-J., Li, J.-X., Zeng, Y., & Zhao, X.-D. (2019). General Self-Efficacy Mediates the Effect of Family Socioeconomic Status on Critical Thinking in Chinese Medical Students. *Frontiers in Psychology, 9*(JAN), 1–7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02578>
- IPC, I. T. (2016). *Proyecto Educativo institucional I.E. Técnico IPC Andrés Rosa* (pp. 1–26). Alcaldía de Neiva. <https://jigra.semneiva.gov.co/institucion/institucion/?id=27>
- Jurecska, D. E., Chang, K. B. T., Peterson, M. A., Lee-Zorn, C. E., Merrick, J., & Sequeira, E. (2012). The poverty puzzle: The surprising difference between wealthy and poor students for self-efficacy and academic achievement. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 24*(4), 355–362. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2012.052>
- Jussim, Lee, Robustelli, S., & Cain, T. (2009). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies. In A. Wentzel, Kathryn R; Wigfield (Ed.), *Handbook of Motivation at School* (1st ed., pp. 349–380). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315773384>
- Jussim, Lee, & Harber, K. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and*

- Social Psychology Review*, 9(2), 131–155. https://doi.org/10.1207/s15327957p-spr0902_3
- Luszczynska, A., Scholz, U., & Schwarzer, R. (2005). The General Self-Efficacy Scale: Multicultural Validation Studies. *The Journal of Psychology*, 139, 439–457. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16285214/>
- Madon, S., Jussim, L., Guyll, M., Nofziger, H., Salib, E. R. ., Willard, J., & Scherr, K. C. (2018). The accumulation of stereotype-based self-fulfilling prophecies. *Journal of Personality and Social Psychology*, 115(5), 825–844. <https://doi.org/10.1037/pspi0000142>
- Merriam, S. (2009). *Qualitative Research a Guide to Design and Implementation*. In *Jossey-Bass*. Jossey-Bass.
- Merton, R. (1949). *Teoría y Estructura Sociales* (1980th ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Morera, I. J. (2017). Proyecto Educativo Institucional IE Jairo Morera. In *Alcaldía de Neiva* (Issue 2). Alcaldía de Neiva. <https://doi.org/10.25100/eg.v0i2.3569>
- Nussbaum, M. (2012). Crear capacidades. In PAIDÓS (Ed.), *Crear capacidades* (1st ed., pp. 10–137). PAIDÓS.
- Pajares, F. (1996). Creencias de Autoeficacia en entornos académicos. *Review of Educational Research*, 66(4), 543–578. <https://doi.org/10.1542/peds.2006-2099>
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading and Writing Quarterly*, 19(2), 139–158. <https://doi.org/10.1080/10573560308222>
- Palenzuela, D. L. (1983). Construcción y validación de una escala de autoeficacia percibida específica de situaciones académicas. *Análisis y Modificación de Conducta*, 9(21). <https://doi.org/10.33776/amc.v9i21.1649>
- Pintrich, P., & De Groot, E. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 1–33. <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F0022-0663.82.1.33>
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3(1), 16–20. <https://doi.org/10.1007/BF02322211>
- Sanjuán, P., Pérez, A., & Bermúdez, J. (2000). Escala de autoeficacia general: Datos psicométricos de la adaptación para población española. *Psicothema*, 12(SUPPL. 2),

- 509–513. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72797116.pdf>
- Santomé, J. T. (2014). De la democracia al neoliberalismo de la mano del currículum. *Cuadernos de Pedagogía*, 451, 28–31. <https://jurjotorres.com/?cat=6&paged=3>
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1995). *Generalized Self-Efficacy Scale*. The General Self-Efficacy Scale (GSE). <http://userpage.fu-berlin.de/health/engscal.htm>
- Sendón, M. (2005). Las Trayectorias de los Egresadps de la Escuela Media en una Sociedad Mutada. *Investigación*, 551, 191–219. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n24/1405-6666-rmie-10-24-191.pdf>
- Stake, R. (1995). *The Art Of Case Study Research* (L. of C. C.-P. Data (ed.); first edit). SAGE Publications Inc. <https://us.sagepub.com/en-us/nam/the-art-of-case-study-research/book4954>
- Strauss, A., & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada* (Universida). Universidad de Antioquia. <https://diversidadlocal.files.wordpress.com/2012/09/bases-investigacion-cualitativa.pdf>
- Yazan, B. (2015). Three Approaches to Case Study Methods in Education: Yin, Merriam, and Stake. *The Qualitative Report*, 20(2), 134–152. <http://www.nova.edu/ssss/QR/QR20/2/yazan1.pdf%0AThree>
- Yin, R. (2002). *Case Study Research* (R. K. Yin (ed.); third edit). SAGE Publications Inc. <https://www.pdfdrive.com/case-study-research-design-and-methods-third-edition-applied-social-research-methods-series-vol-5-e161210491.html>
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education*, 46(6), 677–706. <https://doi.org/10.1007/s11162-004-4139-z>

La pedagogía restaurativa: una propuesta emergente en escenarios de reconstrucción social ³

Restorative pedagogy: an emerging proposal in scenarios of social reconstruction

Claudia del Carmen Llinás Torres

Email: cllinas5@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2710-4358>

David de Jesús Aníbal Guerra

Email: danibal@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1671-8469>

Cómo citar: Llinás, C., y Aníbal, D. (2022). La pedagogía restaurativa: una propuesta emergente en escenarios de reconstrucción social. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 255-269). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Con ocasión y en desarrollo del conflicto armado en Colombia, se generó en la nación una ruptura del tejido social cuyos efectos se hicieron visibles en el detrimento de la paz, la violación de los derechos humanos, la desigualdad social y la poca credibilidad en las instituciones públicas. Este artículo ex-

³ Artículo derivado de la tesis doctoral titulada: Pedagogía restaurativa para la reconstrucción del tejido social en el posconflicto colombiano, adscrito al programa de formación doctoral en Ciencias de la Educación de la Universidad Simón Bolívar de Barranquilla presentada en el periodo 2020.

pone los fundamentos ontológicos, epistemológicos y metodológicos para la creación de una propuesta de pedagogía restaurativa, orientada a la reconstrucción del tejido social en Colombia. A través del empleo del paradigma socio crítico, el diseño de la investigación acción participación y bajo un estricto análisis documental se configuraron los escenarios adecuados para generar desde la participación y acción colectiva, la construcción de una categoría emergente que al involucrar a los actores del llamado conflicto armado, propiciará una intervención activa y pertinente en los procesos de transformación social.

Palabras clave

Derechos humanos, garantismo estatal, víctimas, pedagogía, tejido social.

Abstract

On the occasion and in development of the armed conflict in Colombia, a rupture of the social fabric has generated in the nation whose effects became visible in the detriment of peace, the violation of human rights, social inequality and the little credibility in the institutions public. This article exposes the ontological, epistemological and methodological foundations for the creation of a restorative pedagogy proposal, aimed at the reconstruction of the social fabric in Colombia. Through the use of the socio-critical paradigm, the design of the participatory action research and under a strict documentary analysis, the appropriate scenarios were configured to generate, from participation and collective action, the construction of an emerging category that, by involving the actors of the so-called armed conflict, will promote an active and pertinent intervention in the processes of social transformation

Keywords

Human rights, state guarantee, victims, pedagogy, social fabric.

Introducción

Por décadas, el Estado colombiano se ha visto sumergido en una serie de problemáticas que desde el ámbito social, jurídico, político y de la salud han denotado las falencias de un país que, hasta la fecha, no logra aceptar los motivos que han generado una guerra sin precedentes. El llamado conflicto armado se ha mostrado como un flagelo que ha producido millones de víctimas de graves violaciones a los Derechos Humanos y de infracciones al Derecho Internacional Humanitario; destacándose entre ellos, aberrantes actos como: las ejecuciones extrajudiciales, las desapariciones forzadas, las torturas, los desplazamientos forzados. Todas estas acciones han producido en muchos hogares fuertes raíces de amargura, sufrimiento, desesperación y rencor de las víctimas.

Se alude a un dolor que, por un lado, se ha sumado al descontento de la población nacional ante la dualidad que existe entre la normatividad que exalta la justicia, la verdad y la reparación y, por el otro, su impotencia ante la realidad que han experimentado las víctimas que en múltiples escenarios han demostrado su incredulidad ante los cambios y su desinterés por hacer efectiva la reconciliación y el perdón como requisitos fundamentales de la reconstrucción del tejido social.

Muestra de lo enunciado, es el artículo 13 de la Constitución Política de Colombia que reconoce el derecho a la igualdad y consagra en él dos facetas, a saber: la igualdad formal y la igualdad material; ambas contienen mandatos claros en cabeza del Estado, pero con un énfasis relacional con el fin de que dicho derecho pueda ser exigible en cualquier ámbito en el que se desarrolle la persona humana, En efecto la norma citada reza:

Todas las personas nacen libres e iguales ante la ley, recibirán la misma protección y trato de las autoridades y gozarán de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación por razones de sexo, raza, origen nacional o familiar, lengua, religión, opinión política o filosófica. El Estado promoverá las condiciones

para que la igualdad sea real y efectiva y adoptará medidas en favor de grupos discriminados o marginados. El Estado protegerá especialmente a aquellas personas que por su condición económica, física o mental, se encuentren en circunstancia de debilidad manifiesta y sancionará los abusos o maltratos que contra ellas se cometan.

A partir de lo anterior, es que se puede afirmar que el Estado colombiano se obliga a la creación de instrumentos desde el ámbito jurídico, pero, sin dejar por fuera de él, la importancia de la educación como elemento estructural y transformador que materializa el garantismo igualitario con una marcada ideología equitativa y de inclusión para extender el alcance de las normas a los cambios que experimenta la cotidianidad de una sociedad democrática y pluralista. Es por ello por lo que, Bernal (2018) sostiene que:

La constitución política de Colombia de 1991 está concebida dentro de una nueva visión de país y sociedad, esto es, ya no tanto en el espíritu de la competencia y la discriminación, sino dentro del espíritu de la diversidad. Los constituyentes plasmaron el clamor de muchos ciudadanos y colectivos sociales que reclamaban el reconocimiento de la diversidad sociocultural de los pueblos de Colombia. Una nueva etapa de la historia del país puede haber nacido entonces: todos los colombianos gozan de la misma igualdad de derechos y deberes, y el Estado debe garantizar a cada ciudadano dicha condición. La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Const. 1991, Art 67).

Y es que, los retos y los desafíos que se presentan en la construcción de una paz real y duradera en un estado social de derecho, exige el respeto de los derechos humanos, y por ende la eficacia y la eficiencia de las instituciones públicas en el cumplimiento de éstos (Berger y Lake, 2018). Lo expuesto conlleva a replantear la realidad que actualmente se vive en Colombia, misma que, con más de 60 años de conflicto armado y de impunidad

ha dejado millones de víctimas de los peores abusos e infinidades de violaciones a los derechos humanos y de infracciones al Derecho Internacional Humanitario.

En otras palabras, se pone de relieve la necesidad de emprender un proceso colaborativo que involucre a toda la comunidad que por décadas ha sido víctima de graves problemáticas económicas, educativas, políticas, de seguridad pública, de salud y, que cada vez más, devela las grandes brechas de desigualdad, de corrupción y de vulneración de derechos a los que ha sido sometido el pueblo colombiano.

Se trata de comprender las condiciones que permiten entender la inclusión y la justicia para hacer frente a la desigualdad; se exige, de tal forma, una transformación en la manera de asumir las diferencias existentes en la sociedad con el ánimo de construir desde las diferencias y, sin la intención, de crear espacios de intolerancia y/o violencia. En otras palabras, se busca el entendimiento del conflicto desde un enfoque estructural y cultural para la implantación de acciones asertivas de índole constructivista.

El argumento expuesto lleva a reflexionar sobre *¿cuál sería ese elemento aliado en la transformación del pensamiento del individuo? -reconociendo de esta forma que este instrumento no solo debe impactar temporalmente en una comunidad-*. Porque sin duda alguna, para hablar de una verdadera emancipación debe existir un cambio integral y absoluto, que genere nuevos estándares comportamentales. Como consecuencia, del proceso de deconstrucción de imaginarios sobre el conflicto como generador de crisis involutivas.

Es así como desde la UNESCO se ha establecido la necesidad de resignificar a la educación como un instrumento potencializador de nuevos diseños culturales, políticos, económicos y sociales. En especial, porque desde la perspectiva de una sociedad sostenible y sustentable se ha detectado que el principal obstáculo para la consecución de las políticas creadas para garantizar el cumplimiento de los derechos humanos es la falta de coope-

ración del individuo, quien no ha adquirido un nivel de conciencia que le permita verse como el protagonista del cuidado y protección de un mundo colapsado.

Ardua tarea, en manos de eruditos es demostrar la injerencia de la educación en los cambios sociales, tal es caso de Buckland (2005) quien identifica que:

La educación desempeña un papel importante en varios de los factores que construyen resiliencia de los conflictos en las sociedades. La educación tiene el potencial de ser un factor que contribuye en un conflicto violento, pero también tiene el potencial de enseñar nuevos valores, actitudes, habilidades y comportamientos, al igual que puede ayudar a promover nuevas relaciones sociales que construirán resiliencia al conflicto. La educación puede ayudar a reducir polarizaciones económicas, sociales y étnicas; promover el crecimiento y el desarrollo equitativo, y construir una cultura de diálogo en vez de una de violencia. El asegurar que los colegios y los sistemas educativos tengan un papel constructivo requiere un gran conocimiento de la manera como los conflictos afectan los sistemas educativos (p.33).

De lo anterior se difiere que la educación es un fundamento transversal, que potencialmente establece un dialogo directo entre los diversos sectores y las comunidades inmersas en los diversos conflictos, como enfatiza infante (2014)

Se ha visto que la relación entre los sistemas educativos y los conflictos presentan un gran interrogante para los artífices de las políticas en los países. Casi siempre, un sistema educativo se encuentra estrechamente relacionado con un conflicto. Los sistemas educativos reproducen las habilidades, los valores, las actitudes y las relaciones sociales de los grupos dominantes en una sociedad; por tanto, con frecuencia son un factor que influye en el conflicto (p.9)

Bajo esta perspectiva se resalta el dialogo en los esquemas educativos como un elemento primordial en la transformación del mundo, y en ese sentido explica Freire citado por Méndez (2013)

El mundo se transforma a través del pronunciamiento de la palabra humana, lo cual exige devolver la palabra a los participantes en el hecho educativo, es decir, que el diálogo implica una relación de orientalidad entre los interlocutores, una relación que exige confianza en el otro y en sus posibilidades de crear y recrear la dialógica ciudad; es lo opuesto a la invasión, a la manipulación, a la imposición, la cosificación del ser humano, a relaciones estructurales rígidas y verticales. El diálogo tiene que ver, con el compromiso en la transformación constante de la realidad, con la humanización, tiene que ver con la pronunciación del mundo, por el cual estamos mediados, con el encuentro, con la aproximación, con la problematización del propio conocimiento; con la concientización, con una postura crítica frente a los problemas sociales (p.10)

De esta forma, se evoca la función educadora como un andamiaje sistémico cuyo objetivo se direcciona a elevar el nivel de conciencia del ser humano, quien debe aprender a verse como el eslabón central del cosmos (Pikkarainen, 2021). En ese entendido Freire citado por Lawrence (2008) plasmó la necesidad de “pasar de una educación basada en la contraposición educador-educando y en relaciones de dominación sumisión, a una educación liberadora fundamentada en relaciones de igualdad y en la exigencia de reflexión, crítica y compromiso por la transformación de la realidad”. Y que fortalece los esquemas ideológicos, que fomentan la reconstrucción del tejido social que ha sido por años fracturado y por ende la restauración de la confianza en las entidades públicas y el adecuado manejo de las funciones estatales.

Método

La construcción de un modelo pedagógico diseñado con la finalidad de reconstruir un tejido social, destruido por conflictos tan complejos como el producido por el conflicto armado, exige que sus efectos sean estudiados desde la visión de cada una de las personas que de forma particular han sufrido las consecuencias de los daños emanados del mismo. En especial, porque los fundamentos ontológicos y epistemológicos del modelo pedagógico denominado pedagogía restaurativa son producto de una construcción colectiva en la que, a partir de una articulación metodológica, las víctimas directas e indirectas seleccionadas, abordaron las experiencias vividas desde una óptica reconstructiva.

Esta categoría emergente exigió para el cumplimiento de su intención concientizadora, la implementación del paradigma socio crítico, como un motor investigativo que favorece en los procesos de restauración social, la desvirtualización de las creencias que las personas poseen sobre la guerra, aperturando nuevos conceptos y entendidos sobre el conflicto, como una posible herramienta de aprendizaje. Al respecto Arnal (1992) establece:

El paradigma sociocrítico adopta la idea de que la teoría crítica es una ciencia social que no es puramente empírica ni sólo interpretativa, sus contribuciones se originan de los estudios comunitarios y de la investigación participante. Tiene como objetivo promover las transformaciones sociales y dar respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades, pero con la participación de sus miembros. (p. 30)

De lo anterior se colige que, los procesos de transformación obligatoriamente van encaminados al cumplimiento de objetivos colectivos, producto de las necesidades de toda una comunidad y no de unos pocos que poseen intereses particulares, facilitando de esta forma a través de la unificación de criterios, la resolución de conflictos.

Imagen 1. Momentos de la investigación en la creación de los fundamentos de una pedagogía restaurativa.



Un reto establecido, el cual fue analizar el conflicto armado desde una perspectiva holística, es decir, más allá de lo que las fuentes bibliográficas puedan mostrar. Estrechando dentro de un nivel comparativo, la información que se reporta en las bases de datos, con las experiencias y posturas de los sobrevivientes de este flagelo. En procura de la generación de nuevas posturas y teorías que direccionen la construcción de una paz real y duradera. Es por ello por lo que, en la identificación de los fundamentos ontológicos y epistemológicos de una propuesta pedagógica para la restauración social, se empleó la investigación acción participativa, concebida como un diseño o tradición del enfoque cualitativo caracterizada, porque su principal objetivo es la búsqueda de resultados que son considerados como prioritarios, para el mejoramiento de las condiciones que han generado las problemáticas colectivas en mención.

Este andamiaje investigativo fue abordado desde cuatro momentos destinados a una creación colaborativa, misma que reflejó una efectiva participación a través del uso de técnicas como la observación participación, el análisis documental, la encuesta, la entrevista y los grupos focales; tal como se muestra en la imagen 1.

Resultados

La construcción colectiva de una propuesta que emerge desde las secuelas del conflicto implicó analizar el impacto de los diferentes modelos pedagógicos creados e instaurados en Colombia en el transcurso del conflicto armado. Identificando en la trayectoria de los modelos aplicados, como un gran aporte pedagógico, el énfasis que se recalca, en el desarrollo de un mayor nivel de conciencia hacia la corresponsabilidad de la construcción de la paz, al resaltar en cada modelo, la exigencia de la intromisión del Estado y de la sociedad en aras de lograr la anhelada transformación; de la cual resulta el despliegue de un pensamiento innovador de cara a la restauración de la identidad del colombiano, y por ende el auto reconocimiento del Ser, como un sujeto que se constituye como el actor principal de un proceso pedagógico. De igual manera, en la revisión documental de modelos y de investigaciones desarrolladas, se puede concluir que pese a los grandes aportes que desde la pedagogía se realizaron, se destaca en ellos la falta de una mirada de resignificación de la educación como un eje articulador en un proceso de sanidad integral.

Ello conlleva a concebir a la educación más allá de un compromiso estatal, que por su esencia y finalidad reconstructora deberá contener una serie de requisitos mínimos exigidos que le atribuyan un nivel de calidad educativa. Es en este contexto en el que se evidencia el olvido que se ha generado sobre la necesidad de la educación en países en los cuales se han desarrollado conflictos que han producido una fractura del tejido social. De esta manera se posiciona la exigencia gubernamental de la creación de un modelo pedagógico diseñado colectivamente que, desde los grandes aportes ya desarrollados, desvirtúe las debilidades identificadas, a través de la conjunción de saberes de diversa disciplinas y desde un enfoque diferencial que avale la participación de las víctimas como creadores colectivos de esta innovadora pedagogía; visualizándose, como protagonistas de los cambios esperados y como responsables de velar por el cumplimiento del Estado como ente garantista de los compromisos pactados.

Como resultado de la aplicación de las técnicas e instrumentos implementados en la recolección de la información generada de las víctimas que participaron en la creación colectiva, se produjo una categoría emergente que, desde un enfoque diferencial y una visión ontológica, concibe a cada individuo como un ser especial y, cuyos componentes epistemológicos y metodológicos específicos van direccionados a la reconstrucción del tejido social, denominada pedagogía restaurativa, cuya conceptualización ha sido definida por Llinas (2020)

La pedagogía restaurativa (PR) se puede concebir como un proceso dinámico, transformador del ser, que se cimienta en un conjunto de saberes interdisciplinarios que, a través del escenario de las prácticas educativas con enfoque restaurativo, logran en la persona atendiendo a sus experiencias, necesidades y expectativas, una cultura del perdón, de la reconciliación y de la restauración para la reconstrucción del tejido social en comunidades. La PR reconoce que los integrantes de la comunidad son seres auténticos, únicos y valiosos y que, por tal motivo, sus requerimientos deben atenderse a través de su cosmovisión cultural, del enfoque diferencial y mediante su participación activa para lograr un verdadero proceso de sanidad y de reconciliación para la construcción y el sostenimiento de una paz estable y duradera (p.96)

Conclusiones

Hablar de restauración social, aduce a responder ciertos interrogantes, entre los cuales se encuentran ¿Por qué se generó la fractura social? ¿Quiénes son las víctimas? ¿Qué necesidades específicas tienen las víctimas? ¿Cuáles son las expectativas de las víctimas con respecto a una restauración social? Estas incertidumbres solo pueden ser contestadas en un diálogo directo con quienes han vivido los destrozos ocasionados por el conflicto que generó el resquebrajamiento social. Y es que, como bien lo estructura Infante (2014) es imposible presumir la dimensión del daño que ha producido un evento

traumático, más aún porque todas las personas, no reaccionan de la misma forma.

Los conflictos político-económicos tienen efectos devastadores sobre la recuperación a largo plazo y sobre la capacidad de reconstrucción del país. No se pueden desarrollar los programas sociales necesarios para la reconstrucción de la nación y, por tanto, las poblaciones más desfavorecidas son las más afectadas, por lo que quedan a merced del capricho de las clases más favorecidas. Teniendo en cuenta que educación y desarrollo humano van de la mano, un sistema educativo inadecuado es un lastre para lograr este desarrollo. Además, los problemas crecen, porque la falta de educación determina la baja competitividad en el mercado laboral, lo cual conduce a una alta tasa de desempleo en las clases bajas de la sociedad. Lógicamente, esto lleva a una mayor pobreza, y ya se sabe que esta es una gran fuente de conflictos. Es decir, las personas de las clases desfavorecidas, sin educación y viviendo en la pobreza son más susceptibles de hacer parte de grupos armados para obtener un sustento para sus familias, ya que por su falta de educación no cuentan con las habilidades laborales (p.7)

Se entiende de esta forma que en dicho proceso deben confluir diferentes disciplinas cuyos saberes contribuyan en la reconstrucción de un fuerte y complejo daño, como el ocasionado en el respectivo grupo social. Esto sin desconocer que el derecho ha aceptado tal línea argumentativa, al establecer desde la misma norma la importancia del reconocimiento de los derechos de la víctimas desde una mirada transdisciplinar, tal como lo expone Rodrigues (2009):

La reprobación moral tiene un papel muy importante en el proceso de restauración social y psicológica de la población y que el derecho representa el campo en que este proceso se puede desarrollar. Sin embargo, para que la justicia sea construida como valor individual y colectivo, la disputa judicial debe atender a tres dimensiones: a)

la dimensión de los derechos, o sea, la definición de la culpa del perpetrador; del reconocimiento de la norma aplicable a favor de la víctima. b) la dimensión de los intereses, o sea, la reparación material del daño sufrido. c) la dimensión del reconocimiento o de la moral: aquí las partes esperan consideración, reconocimiento como dignas de respeto. Esa dimensión tiene un carácter ético que frecuentemente articula derechos y sentimientos (p.2)

De lo anterior se infiere, como bien establece Rettberg (2013) que alcanzar la construcción de la tan esperada paz, conmina a los Estados a atender las vicisitudes que experimentan las víctimas, de forma justa, efectiva y permanente.

El énfasis en la pertenencia local —local ownership— de la construcción de paz nace de una lectura pragmática de las necesidades de todas las partes involucradas e impone límites temporales y financieros a los compromisos; el reto es lograr un equilibrio entre estándares y capacidades internacionales informadas, en contextos y experiencias disímiles y necesarias en el momento de evaluar logros y eficacia, por un lado, y legitimidad y arraigo local en los países transicionales, por el otro (p.25)

Es por ello, que al pronunciarse sobre el garantismo estatal surgen funciones y compromisos, en especial, cuando se evocan los llamados estados de transición, en donde se pasa de cohabitar en ambientes de guerra a vivir en escenarios de construcción de paz. Lo cual exige acciones contundentes, más allá del cese de hostilidades y de la desmovilización de quienes pertenecen a grupos al margen de la ley, como el caso particular del conflicto armado presentado en Colombia. Principalmente, en el entendido de que los conflictos producen una destrucción en la comunidad en general, así como en el bienestar particular de cada habitante de un territorio. Y que, al intentar reconocer la magnitud del daño ocasionado, se logra discernir que se debe restaurar la confianza perdida en la protección y socorro de las autoridades.

Razonamientos que potencializan la importancia de la educación en los diseños restaurativos, como una fuente transformadora del pensamiento del individuo. En este sentido el Alto comisionado para la paz (2017) reafirma “a través de la educación, las sociedades construyen lo que son e imaginan lo que quieren ser. En medio de sus dinámicas mutuas se reproducen hábitos y valores, se vislumbran otras posibilidades y se crean nuevas realidades y oportunidades de vida para individuos y comunidades”. Postura compartida en el reporte Brahimi (ONU, 2000), en el cual se determinó que “la construcción de paz debe proveer las herramientas necesarias para construir bases efectivas para la paz futura y que trasciendan la ausencia de la guerra, porque la consolidación de la paz eficaz es un híbrido de actividades políticas y de desarrollo dirigidas a las fuentes del conflicto”.

Referencias

- Arnal, J. (1992). Investigación educativa: fundamentos y epistemología. Barcelona, España, Labor.
- Berger, T., & Lake, M. (2018). Human Rights, the Rule of Law, and Democracy. The Oxford Handbook of Governance and Limited Statehood, 416.
- Bernal-Camargo D. R., & Padilla-Muñoz A. C. (2018). los sujetos de especial protección: construcción de una categoría jurídica a partir de la constitución política colombiana de 1991. *Jurídicas*, 15(1), 46 - 64.
- Constitución Política de Colombia [Const]. Art. 13. Julio 7 de 1991 (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.
- Freinet, C. (1970). Técnicas freinet de la escuela moderna. Ciudad de México, México. Siglo XXI.
- Infante Márquez, A. (2014). El papel de la educación en situaciones de posconflicto: estrategias y recomendaciones. *Hallazgos*, 11(21), 223-245.
- Jaraba Vergara, M. (2012). La emancipación social en los procesos de formulación e implementación de la política pública.

- Lawrence, L. C. (2008). La concientización de Paulo Freire. *Revista Historia de la educación colombiana*, 11(11), 51-72.
- Lugo-Agudelo, V., Sánchez-Agudelo, P. V., & Rojas-Granada, C. (2018). La restauración con sobrevivientes del conflicto armado en Colombia: una propuesta de acción psicosocial. *Revista eleuthera*, 19, 55-73.
- Llinas Torres, C. D. C. (2020). *Pedagogía restaurativa para la reconstrucción del tejido social en el postconflicto colombiano*. Tesis Doctoral.
- Méndez, M. (2013). Educación, control social y emancipación. *Revista Teoría y Praxis*, 9, 106-121.
- Muñoz, A. C. (2018). Breve reseña histórica de la inclusión en Colombia. *Revista Internacional de apoyo a la inclusión, logopedia, sociedad y multiculturalidad*, 4(4), 181-187.
- Oficina del Alto comisionado para la Paz (2017). Recuperado de <http://www.altocomisionadoparalapaz.gov.co/>
- Organización de Naciones Unidas (ONU). (2000). Informe del Grupo sobre las Operaciones de Paz de las Naciones Unidas. Recuperado de http://www.un.org/spanish/peace/operations_report/
- Pikkarainen, E. (2021). Education, consciousness and negative feedback: Towards the renewal of modern philosophy of education. *Philosophies*, 6(2), 25.
- Ramírez Valbuena, W.Á. (2017). La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211230. doi: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rettberg, Angelika. (2013). La construcción de paz bajo la lupa: una revisión de la actividad y de la literatura académica internacional. *Estudios Políticos*, 42, Instituto de Estudios Políticos, Universidad de Antioquia, 13-36
- Simone Rodrigues Pinto (2009). Justicia, Reconocimiento y Restauración Social. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.

PARTE IV

Saberes y prácticas desde una mirada humanizante



Edgar Morín humanista de la tierra patria

Edgar morín humanist of the homeland

Rubén Fontalvo Peralta

rfontalvo11@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-7258-2447

Mayury Burgos-Duarte

mayury.burgos@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0003-1129-342X

Cómo citar: Fontalvo, R., y Burgos-Duarte, M. (2022). Edgar Morín humanista de la Tierra patria. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 271-283). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Introducción

Edgar Morin es un pensador que en el contexto de la crisis sanitaria generada por un virus minúsculo que amenaza la vida y pone en evidencia los límites del conocimiento humano, ha hecho revitalizar la esperanza lucida de una conciencia crítica frente a la necesidad de cambiar de ruta para convertirnos en humanidad. En su obra *Cambiamos de vía, lecciones de la pandemia*, (2020) que ha caracterizado como cien años de vicisitudes, concentra de nuevo sus esfuerzos intelectuales en ese intento por comprender la complejidad humana. El diagnóstico que hace de la crisis le permite extraer las lecciones de una pandemia, reveladora de las contradicciones e incerti-

dumbres que enfrentamos los humanos en esta era planetaria de necesidades interdependientes y destino común. Las crisis, y ambivalencia de su desarrollo y sus límites, pusieron al descubierto la codicia de una clase política gobernante del sistema social capitalista, carente de principios humanizadores para atender la amenaza a la vida que vive la sociedad. Las decisiones para enfrentarla han evidenciado que la crisis de la política que controla al Estado conduce a la humanidad a condiciones de vida que amplifican la miseria, la pobreza, la precariedad y se sitúan en el borde de catástrofes.

En el sentido visionado por Morín, una epidemia como la del Coronavirus, que emerge aportando un concierto de incertidumbres sobre sus orígenes, evolución, mutaciones, implicaciones y desenlace, ha tenido una diversidad de tratamientos que no son solo de tipo sanitario-medico-farmacéutico sino también social, familiar, comunitario, mental, pedagógico, cultural, político, económico, técnico, ambiental, ecológico y moral en todos los casos. De acuerdo al foco en el que nos instalemos se ha intentado decidir las prioridades, lo cual reduce a uno u otro aspecto, cuando lo que se evidencia es la interdependencia y complejidad de todas estas dimensiones implicadas en lo humano y su solución debería darse en el contexto de las distintas vías que confluyan a una gran vía por preservar la vida en el planeta y tendrá que ser integradora para que conlleve a la búsqueda de alternativas, integrando-nos en la humanización.

Vislumbrar la lecciones y desafíos de una pandemia agresiva permite orientar la necesidad de un humanismo regenerado, que se ocupe de comprender el enraizamiento cósmico de pertenecer al planeta Tierra; el enraizamiento a la vida animal, así como el origen y formación de la especie humana y su enraizamiento en la biosfera como también nuestro destino social e histórico, comprendido por la literatura, la poesía, la música, la pintura, la escultura y su enraizamiento al mundo Noológico, de las ideas y su habitat, que también manifiestan mensajes sobre la complejidad de la condición humana. Son cien años de vicisitudes vividas las que lo llevan a comprender en la aventura del cosmos que la humanidad es ahora más que nunca sujeto

y objeto de una relación interdependiente entre lo que une y lo que separa, necesitándose más inteligencia, más responsabilidad, más solidaridad.

Comprender la condición humana no depende sólo de la iluminación que le presten las ciencias humanas articuladas a la reflexión filosófica y de las descripciones literarias, también depende de las ciencias de la vida renovadas y reestructuradas. Si llevamos en el interior de nosotros mismos el mundo físico, el mundo químico, el mundo vivo, y al mismo tiempo nos hemos separado de ellos por nuestro pensamiento, nuestra conciencia, nuestra cultura, nuestra educación, entonces la cosmología, las ciencias de la Tierra, la biología, la ecología, la historia permitirá situar la doble condición humana, natural y metanatural. Conocer lo humano no es sustraerlo del Universo sino situarlo en él, todo conocimiento, debe contextualizar su objeto para ser pertinente. ¿Quiénes somos nosotros? es inesperable de un ¿Dónde estamos? ¿De dónde venimos?, ¿A dónde vamos? Ciertamente, habrá nuevos descubrimientos que modifiquen todavía nuestro conocimiento, pero por primera vez en la historia el ser humano puede reconocer la condición humana en su arraigo y en su desarraigo planetario en unas circunstancias que nos acerca para bien y para mal. Esta característica que expresa el pensamiento abierto, crítico y complejo permite comprender también como para tratar lo social humano requiere articular lo uno y lo múltiple, la diversidad y la unidad en una política de lo humano, que debe asumir la multidimensionalidad y la totalidad de los problemas, pero sin transformarse en totalitaria.

Construir humanidad en el sistema atropo es poner en recursividad los antagonismos, concurrencias, y regeneraciones para desarrollar la naturaleza propia del homo complejo de esa tetralogía: *vida, individuo, sociedad, humanidad* siempre en la interdependencia múltiple de una política compleja en devenir, de un movimiento espiral, en el que cada humano vive su propia vida, la vida de los demás, la vida de la especie homo, la vida de la humanidad y la vida de la vida. Son constituyentes de un entramado de cambios que se deben generar por cada uno donde se encuentre, para que la Antropolítica compleja, sea una vía que posibilite asumir la Tierra Patria

como la nación común abordándola desde otro tetralogo: *orden/desorden/interacción/organización*, con una constante visión de indgar en los procesos autoorganizadores generadores de contradicciones, pero también de novedades que anuncian lo porvenir.

La política multidimensional de la humanidad

La Antropolítica compleja es entonces una refundación de la política para comprender la itinerantica humana guiada por una cuidadosa política, en la que el sentido de la vida sea el sentido de la política, como una política que ayude a proseguir la vida humana, ocupándose del destino y devenir del hombre como del planeta, una política del hombre en la que el planeta se politiza y la política se planetarice. (Morin, 1993).

Edgar Morín en su arrojio por comprender la condición humana, ha propuesto la necesidad de conducir el pensamiento por los caminos de la complejidad bioantropolítica en interdependencia con la Tierra Patria, cimentando sus ideas en diagnósticos sobre la salud de nuestra civilización y sobre las patologías del saber. Al insistir que *Vivimos la edad de hierro planetaria y estamos en la prehistoria del espíritu humano*, asumir una política multidimensional de lo humano, es hacer el esfuerzo por vincular la Antropolítica a las áreas biopolítica del vivir y el sobrevivir, que nos resitúan a la complejidad biológica que existe sobre el planeta también a la eco-sociopolítica de una crisis socio ambiental relacionada con la desmesura por los excesos sin límites a nivel, económico y tecnológico, en una cosmopolítica todas integradas a la política de la Biosfera que nos une a la Tierra Patria.

Nos encontramos simultáneamente ante un porvenir ecológico amenazado y un porvenir climático inquietante. La biosfera, ser vivo puede ser herida de muerte por la acción humana. Ya no es tiempo de lamentarnos de las catástrofes ecológicas, tampoco de imaginar que con los desarrollos tecnológicos bastaría para remediarlas. Estamos ante un futuro históricamente incierto, sobre el cual se ciernen amenazas mortales, pero que conlleva espe-

ranzas hasta ahora desconocidas. De ahí que la prospectiva energética para los años venideros debe ir acompañada de una prospectiva a más largo plazo, en la que se contemplen los grandes progresos posibles al mismo tiempo que los grandes peligros eventuales, pero ese arranque salvador solo puede venir si se genera una transformación radical de las relaciones humanas entre sí, con los demás seres vivos y con la naturaleza.

Al estar frente a una situación basada en la destrucción acelerada de las condiciones que hacen posible la vida, obviamente estamos ante una situación patológica e insostenible y esta situación nos coloca en la doble tarea de frenar este monstruo y desarrollar opciones simultáneamente. Nuestra civilización ha caído en el exceso y no olvidemos que el mundo es limitado. La crisis sistémica nos pone en evidencia que la naturaleza hay que respetarla, puesto que la vida depende de la naturaleza y no se puede explotar indefinidamente.

La política de la humanidad, es la conciencia de pertenecer a la comunidad humana, en la que el mundo está a toda hora de nuestras vidas en cada uno de nosotros y nosotros estamos en este mundo en cada instante de nuestro vivir. La necesidad de una conciencia histórica de estas interdependencias se visiona como una vía que posibilite salir de este estado bárbaro, violento, reductor, excluyente que comprende como de agonía planetaria, en la que fuerzas de vida y fuerzas de muerte no solo chocan, sino que también trabajan las unas para las otras. La conciencia histórica será la conciencia de asumir el compromiso de propagar lo mejor de la humanidad en su tradición humanista y humanizadora, así como los principios para una gobernanza y administración democrática de todo lo público, los derechos del hombre y la mujer, los derechos de la niñez y lo juvenil, de lo adulto y de la ancianidad, de los estudiantes y profesores (Morin, 2020).

Aunque la metamorfosis de las sociedades humanas en una sociedad mundo solidaria, sea aún incierta, y si es cierto que la humanidad posee las virtudes genéricas que permitan nuevas creaciones, también es verdad que esas virtudes hoy pueden estar adormecidas, o inhibidas por la excesiva

superespecialización, y fragmentación. Necesitamos vivir en la esperanza pues sin esta no hay proyección en el futuro, es como buscar lo inesperado que en estos momentos es salir de esta vía catastrófica. La conciencia de la solidaridad y la responsabilidad de lazos sociales familiares, comunitarios, como ayuda mutua tanto en lo local como en lo global son posibilidades antropolíticas a propagar.

Antropolítica y futuro de la humanidad

La Antropolítica como política de humanidad para la Tierra Patria, es para Morin una política que movilice, conservando y ampliando todo lo que produce, bienestar, salud y libertad, unido a todo aquello que protege a las comunidades. Será entonces la conciencia humanizadora de querernos como especie humana para ello, hay que afrontar el problema de la dominación en las estructuras mentales y organizacionales, e indagar los cambios en curso que se reenvían unos a otros, siendo capaces de utilizar capacidades que aún están adormecidas.

Se necesita una conciencia que haga posible movilizar no solo los recursos materiales que ha producido la humanidad, sino también a las juventudes que viven en mejores condiciones, para prestar un servicio cívico ecológico que pueda ayudar a las poblaciones menos favorecidas necesitando sustituyendo lo militar y la guerra por el altruismo y la cooperación.

Será la conciencia que tendrá que plantearse con urgencia la necesidad de detener los conflictos actuales, activados por la codicia, el control, la desmesura, la arrogancia, la corrupción y los totalitarismos. La pregunta que tendríamos que hacernos es ¿Dónde están los obstáculos para lograr esta apuesta por la humanidad?

La humanidad ha puesto en marcha unos sistemas de recompensa basados en la escasez, así se confunde medios con fines: ganar dinero, despilfarrar energía, expectativas de éxito y triunfo, acumular conquistas sexuales.

Siempre es la desmesura y la combinación del binomio escasez y posesión lo que está en el centro del proceso. Casi siempre el placer está vinculado a la posesión y esto genera codicia. Igual que la moral de enriquecimiento de unos pocos provoca la inmoralidad del empobrecimiento de las mayorías, la consideración para el disfrute de los propietarios, por supuesto, es la desgracia de los desposeídos. Este desequilibrio es exponente de la ideología capitalista depredadora que prima en el dominio de los mercados y la especulación en marcha (Viveret, 2013). Se vive una miseria ética, afectiva y espiritual, de egoísmos, codicias, mentiras, desmesuras, aunque en la discursividad, se reitera el religar en nuestra racionalidad; el desafío es como cultivar la humanidad en cada actuación.

La Antropolítica, como política de humanidad, será un nuevo nacimiento de la condición humana. Debemos prepararnos para un largo periodo que estará marcado por más incertidumbres y por más problemas que soluciones, en el que tendremos que avanzar por el filo transfronterizo de unas posibilidades de éxito o fracaso, pues nos encontramos en una verdadera disyuntiva en la que necesitamos nuestros mejores esfuerzos como humanidad para reinventar y regenerar este mundo.

Con Morin, sabemos que el hombre no ha nacido de una vez por todas y la hominización está jalonada de múltiples nacimientos, de tal modo que en el contexto de la Megacrisis que vivimos nos encontramos en la aventura humana, no en la lucha final sino en una nueva lucha inicial, un recomienzo. Comprender la condición humana, es dar cuenta de los cambios para ver a qué futuro se orientan, debemos también cambiar los cambios y hacer los cambios de vía, los desvíos.

Paradójicamente vistas, así las cosas, los humanos somos promotores del riesgo ante lo cual para evitar que el sistema inmunológico del planeta tenga éxito en su propósito de deshacerse de la especie humana, debemos buscar y encontrar la manera de seguir actuando en beneficio de la especie humana, pero sin mantener ni incrementar nuestra condición de

agentes destructores.

Es pertinente que la especie humana adopte decisiones para que nuestras acciones no sigan constituyendo una amenaza contra los ecosistemas, en este caso debemos dar cuenta de una Ética para la vida como Antropolítica de la humanidad, una Biótica para la Tierra Patria. La conciencia histórica, es la inteligencia que pide un nuevo desarrollo de las conciencias, para que sea inteligencia de la inteligencia; inteligencia de la complejidad. Será la conciencia de actuar antes de estar al borde del abismo.

El devenir, el futuro de lo humano, se juega en el desarrollo de la consciencia, que expanda la conciencia de comunidad destino compartido de toda la humanidad que debe ser el acontecimiento clave de nuestro siglo; esta será base de un Humanismo Regenerado cuyos objetivos para la Tierra Patria deben desarrollarse en cada persona.

El humanismo regenerado y los procesos educativos para para enseñar a vivir en la tierra patria: Apuestas Bioéticas.

La complejidad es la principal característica de las sociedades, el proceso de pensar y educar en la complejidad necesita de la contextualización de los grandes desafíos de la humanidad, estos constituyen los retos de todo proyecto educativo, social, cultural y político para intervenir de manera responsable frente a la necesidad que tiene el ser humano en este siglo XXI de generar propuestas que articuladas con el proyecto histórico de civilización planetaria posibilite los jalonamientos culturales de los grandes problemas que asisten al ser humano.

Si se considera que la educación todavía no se encuentra a la altura de los problemas fundamentales que manifiesta la sociedad. Hay que remitirse necesariamente a la relación que tiene el modelo de desarrollo dominante con la educación, pues, vivimos un malestar (enfermedad mental civilizacional) dentro de una sociedad de bienestar (nuestra lógica mental de la

competitividad), que ha hecho de los procesos educativos, una sumisión al aprendizaje de lo técnico, de todo lo instrumental. Se vive con una tendencia al desprecio de todo lo que tiene que ver con los conocimientos humanísticos que le permitan al sujeto pensar, así como capacitar una aptitud crítica complejizadora, tan requerida en esta sociedad de la información para una verdadera sociedad del conocimiento democrática en donde las estructuras cognitivas humanas sepan qué hacer con los conocimientos.

De esta manera solo desarrollando ambos elementos, se puede guiar un proceso antropológico de civilización planetaria para tratar los problemas fundamentales de la humanidad que nos oriente por el aprender a vivir en con-vivencia responsable, para estar en este mundo, así como relacionarnos con y en el mundo. Esta convivencia requiere de un estado mental educable, que busque guiar la forma con que cada ser humano ve el mundo, la vida y su sentido, pues ya en los inicios de una generación que requiere educarse para una comunicación intercultural, se necesita de una educación en y para la complejidad.

Educación de manera humanizadora para la Tierra Patria, co-implica educar la era planetaria, no como una educación para adaptarse a una era, sino que se necesita buscar la posibilidad de que esta era sea educada, adaptada a nuestras necesidades, ideas, conceptos, a nuestras esperanzas. Una educación en, por y para la diversidad multi y transcultural que ayude a alcanzar la meta de hacer de la comunicación en la era de la información un proceso constante de aprendizaje para hacer y con-vivir las diversidades y pluralidades como una era de enraizamiento y desarrollos antropobiocósmico contextualizados local y global y no de homogenización de la diversidad y la pluralidad. Se trata de comprender y hacer los diversos desarrollos (individuo, sociedad, humanidad) interconectados, en medio de las resistencias y tensiones que se generan.

Todo proceso educativo, así como cualquier apuesta que configuremos en la educación será inadmisiblesino tiene como eje central la hu-

manización. En el marco de humanizar la Tierra Patria, cabe preguntarnos ¿Cómo generar un humanismo regenerado en las aulas de clase? Para lograr un humanismo regenerado se requiere revitalizar la educación en sus diversos procesos fundamentales e interdependientes: desarrollar el pensamiento complejo en las prácticas pedagógicas, enseñar a pensar bien y complejizar la bioética como una ética para la vida humanizadora.

En todas las disciplinas, que fomentan procesos de aprendizajes asociados a tecnicismos, algoritmos repetitivos, disyuntivos y fragmentados como ocurre en las matemáticas el problema radica en que las disciplinas no se comunican entre sí, los profesionales se aíslan en el aula. Los conocimientos se abordan como fragmentos inconexos y en general las ciencias como herramientas mecanizadoras de procedimientos y técnicas desprovistas de sensibilidad, de respeto por el otro, de amor por la naturaleza, de desconocimiento de los problemas reales del mundo, de la comunidad, del contexto no tendrán ya sentido en un mundo cada vez más necesitado de humanización.

La ciencia y el conocimiento vistos así históricamente solo nos conducen a una colonia de seres depredadores, irreflexivos cuando la sociedad reclama seres humanos bondadosos independientes de sus muchos o pocos logros académicos, títulos o abalengos creados por la cultura. Nos encontramos ante una sociedad con seres individualistas, maquinas depredadoras en busca de progreso rápido y voraz, seres nefastos para sí mismos, para el medio ambiente y para los demás, carentes de conciencia humanizadora.

La educación humanista para la tierra patria, guiada por el pensamiento complejo es un camino que vincula la realidad del contexto, a la enseñanza y el aprendizaje: el enseñar a pensar bien, ya que plantea un mundo de construcción de conocimientos desde el destino común planetario.

La organización educativa, se transforma en un escenario de aprendizajes compartidos con sus oposiciones, divergencias, emergencias y reconocimiento de los individuos como seres humanos sensibles que aportan

y consolidan conocimientos, actitudes y aptitudes para la vida, es decir, la enseñanza y el aprendizaje se entretajan con la vida, la sociedad y la cultura. Las vicisitudes del contexto de pandemia vivido han demostrado que los estudiantes además de conocimientos están ávidos de caminos que los lleven, a tener razones para tener esperanzas, de sentirse parte de la aventura humana que les permita crecer regenerando la condición humana; desde la educación se puede tejer ese puente entre la ciencia y el humanismo, de una educación generadora de múltiples transformaciones.

Una educación en/ para tratar la complejidad es la misión de la enseñanza educativa que tal como lo plantea Morin el objetivo fundamental es transformar la especie humana en verdadera humanidad aspirando no sólo al progreso sino a la supervivencia de la humanidad; la conciencia de nuestra humanidad en esta era planetaria nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el otro, de todos para todos. La educación del futuro deberá aprender una ética de la comprensión planetaria Morín (1993), es en este mismo sentido que Potter (1971, 1997) denominó la bioética como “una ciencia para la supervivencia humana”

El pensamiento complejo y la bioética son herramientas humanizadoras que posibilitan seres capaces de trabajar colaborativamente, de tener sensibilidad por el sufrimiento del otro, de respetar el medio ambiente y de combatir desde lo humano los problemas globales que posibiliten nuestra existencia y coexistencia. La bioética se vislumbra, así como ese posible puente que necesita la educación para resurgir, desde una nueva sabiduría que nos da pistas de cómo usar el conocimiento, que ayuda a comprender los problemas eco sociales y la supervivencia humana, que crea y acompaña la ética desde la responsabilidad, la solidaridad y la humildad, que defiende nuestros saberes, raíces, tradiciones y cultura.

Conclusiones

Integrar la necesidad de regenerar la política, humanizar la sociedad por un humanismo regenerado, acompañado de una reeducación de la educación, son parte del despliegue y disposición de la conciencia histórica que propone nuestro autor. La necesidad de una *antropolítica*, como una política compleja, que se ocupe de las múltiples dimensiones de la condición humana. Un nuevo contrato social para una antropolítica, en el sentido comprendido por nuestro autor, se hace indispensable como aventura humana, si comprendemos que vivimos una situación inédita por el desconocimiento de una respuesta satisfactoria, pero también por la sospecha generalizada de intereses develados y ocultos que apuestan por la humanidad.

Educar en el pensamiento complejo para humanizar la Tierra Patria, es hacer de la educación una vía en la que el conocimiento esta religado con la vida humana y los procesos sociales por mutuas interdependencias, comprendido como proceso biológico, lógico, social, cerebral, lingüístico, histórico, espiritual y cultural. En síntesis, la construcción de conocimiento debe gestarse en relaciones entre individuo, sociedad, vida, mundo, relación compleja para que la educación posibilite regenerar lo humano.

El pensamiento complejo como nueva racionalidad para la educación, implica relaciones, contexto y globalidad, para desarrollar procesos efectivos de comprensión en la práctica pedagógica en interacción, recursivante de procesos de autoorganización, que hagan de la diversidad, la oposición, la complementariedad dinámica generadoras de aprendizajes posibles. Entonces ¿qué hacer en los procesos educativos bióticamente, para reorientar los currículos para generar una pedagogía de la Tierra Patria? al mismo tiempo buscar la sabiduría que nos haga pensar ¿cómo estamos orientando nuestras vidas? ¿Qué nos debe interesar de nuestras comunidades? ¿Cómo ayudamos a todos los seres vivos del planeta?

Al hacernos este replanteamiento la misión que tiene la enseñanza educativa, no solo consiste en enseñar un saber específico, como también

desarrollar unas capacidades bioéticas en los estudiantes, que permita la reforma del pensamiento encaminado al humanismo para reorganizar la ecología de los saberes que permitan construir un conocimiento al servicio del humanismo que enseñe a vivir.

Desarrollar un pensamiento bioético a todos los niveles, desde el niño de preescolar que es donde están las semillas de los futuros ciudadanos, hasta los programas de post doctorado en las universidades y de aquellos quienes toman las grandes decisiones parece ser el desafío, de una educación regeneradora para la humanización de la tierra patria. La calidad de la educación para el futuro será la conciencia de una comprensión donde nos repensemos en lo humano que nos rescate de este abismo. Trabajar la ética de la vida constituye sin duda una exigencia clave de nuestros tiempos de incompreensión humana generalizada.

Referencias

- Morín, Edgar (2020). *Cambiamos de vía. Lecciones de la pandemia*. Colombia: Editorial Paidós.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris. UNESCO.
- Morin, Edgar & Brigitte Kern, Anne (1993). *Terre-Patrie*. Seuil.
- Viveret, P. (2013) *La causa humana cómo hacer uso del fin de un mundo*. Editorial: Icaria.
- Potter, V. R. (1971). *Bioethics bridge to the future*. Prebtis Hall. New York
- Potter, V. R. (1997). *Bioética puente, bioética global y bioética profunda*. Cuadernos del programa regional de bioética, 7, 21-35.

Reflexiones sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica

Reflections on the affective domain in mathematics education and its incidence in pedagogical practice

Julio Antonio Jiménez Márquez

jjimenez82@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-5727-5959

Omar Rozo Pérez

oroza@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-2348-2810

Henry Gallardo Pérez

henrygallardo@ufps.edu.co

Universidad Francisco de Paula Santander

ORCID: 0000-0003-4377-3903

Cómo citar: Jiménez, J, Rozo, O., y Gallardo, H. (2022). Reflexiones sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 284-298). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Las matemáticas juegan un papel importante en la cultura y la sociedad, además, se han convertido en conocimientos esenciales para el desempeño de cualquier persona en diversas áreas, como la ingeniería, economía, contabilidad, finanzas, arquitectura, artes, entre otras, desarrollando pensamiento

lógico y competencias para la vida. Este capítulo tiene como objetivo generar un espacio de reflexión sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica. Se realizó una revisión documental haciendo una exploración de antecedentes bibliográficos a la luz de las dos categorías planteadas, dominio afectivo en la educación matemática y educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica, esto implicó detectar, consultar y obtener los referentes relacionados con la temática, extrayendo, recopilando, analizando y validando la información necesaria y relevante para la investigación. Los resultados muestran que la poca adquisición de contenidos matemáticos y el rechazo que los estudiantes expresan hacia esta área como la frustración, aburrimiento y desmotivación pone en manifiesto un problema que necesita un análisis a partir de categorías que involucran los procesos afectivos en el aula. Además, se debe reflexionar sobre la importancia que tiene el docente dentro de la enseñanza de las matemáticas, ya que en su práctica pedagógica podrá implementar diversas metodologías, donde se incluyan, la experimentación, la integración de saberes con otras áreas del conocimiento, el trabajo activo y contextualizado, con el fin motivar y desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes.

Palabras clave

Dominio afectivo, educación matemática, práctica pedagógica.

Abstract

Mathematics plays an important role in culture and society, since it has become essential knowledge for the performance of any person in various areas such as engineering, economics, accounting, finance, architecture, arts, among others, developing logical thinking and life skills. This chapter aims to generate a space for reflection on the affective domain in mathematics education and its impact on pedagogical practice. A documentary review was carried out by exploring the bibliographical background in the light of the two categories proposed, affective domain in mathematics education and

mathematics education and its incidence in pedagogical practice, this implied detecting, consulting and obtaining the referents related to the subject, extracting, compiling, analyzing and validating the necessary and relevant information for the research. The results show that the poor acquisition of mathematical contents and the rejection that students express towards this area such as frustration, boredom and demotivation highlights a problem that needs an analysis from categories that involve affective processes in the classroom. In addition, it is necessary to reflect on the importance of teachers in the teaching of mathematics, since in their pedagogical practice they can implement various teaching methodologies, including, experimentation, integration of knowledge with other areas of knowledge, active and contextualized work, which will motivate and develop skills and competencies in students.

Keywords

Affective domain, mathematics education, pedagogical practice.

Introducción

El presente capítulo muestra una revisión documental haciendo una exploración de antecedentes bibliográficos a la luz de las dos categorías planteadas, dominio afectivo en la educación matemática y educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica, esto implicó detectar, consultar y obtener los referentes relacionados con la temática, extrayendo, recopilando, analizando y validando la información necesaria y relevante para la investigación. Su propósito es generar un espacio de reflexión sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica. Esta revisión documental, permite realizar una búsqueda de la información y clasificarla, luego comparar los resultados efectuando un contraste y realizando un análisis a la luz de las categorías mencionadas anteriormente, lo que le permitirá al investigador establecer la importancia del estudio que

pretende desarrollar.

Dentro de las dinámicas emergentes la educación matemática (EM) tiene un papel circunstancial, esta, se encuentra relacionada con procesos de conocimiento y la sociedad, facilitando al individuo un contacto con diferentes áreas de estudio entre ellas las ciencias y la tecnología, al igual que en el desempeño de labores cotidianas. Rico, et al. (2000) manifiestan que la EM se integra como un conjunto de conocimientos, métodos y actitudes que incluyen representaciones y construcciones del lenguaje matemático, que implican una comprensión intelectual basada en explicaciones y expresada por medio de términos, técnicas, símbolos, modelos, y situaciones problema.

En un contexto cada vez más matematizado es necesario el estudio de las matemáticas, por tal razón, sus conocimientos son un componente imprescindible en los planes escolares de cualquier institución (Skovmose y Valero, 2012). No obstante, existe un rechazo generalizado hacia esta área, lo cual la ha convertido en la menos popular (Godino, 1993), (Miguez, 2004), (Martínez, 2013). La concepción común de muchos estudiantes es que la identifican como el área más complicada, aburrida, que nadie entiende, deseando no tener que cursarla en su formación básica ni en su formación profesional (Méndez, 2016).

Esta actitud de rechazo hacia las matemáticas explicaría la escasez de estudiantes, ciudadanos y profesionales matemáticamente preparados frente a los retos actuales, lo mismo que los rezagos en múltiples aspectos en los que se encuentran los países de Latinoamérica (Näslund-Hadley y Valverde, 2010), motivo de preocupación en el contexto académico, debido a la gran aplicabilidad de las matemáticas en la vida diaria y el poco afecto e interés que los estudiantes manifiestan hacia ella (Bazán y Aparicio, 2006).

Ante esta situación, surgen inquietudes vinculadas con la práctica pedagógica en el área de matemáticas en relación con un componente esencial en su educación: el dominio afectivo. Por la naturaleza de esta área el

positivismo y racionalismo han influenciado su práctica, orientándolas hacia el reduccionismo, individualismo, disyunción, abstracción, dominación y deshumanización; características propias de una concepción bancaria de la educación (Freire, 2005). Algunos autores como Gil, Guerrero y Blanco (2006), y Vacas y Armas (2020), expresan que en la escuela se sigue implementando la educación tradicional en la enseñanza de las matemáticas, centrada en procedimientos algorítmicos en la solución de problemas. Además, de una metodología poco motivadora con que se trabajan los contenidos de esta asignatura, volviéndose muchas veces aburrida para el estudiante, dado que no encuentra la relación de lo que aprenden en el aula con la aplicación en la vida cotidiana.

Teniendo en cuenta lo anterior, apremia la reflexión de los docentes de matemáticas respecto al desarrollo de su ejercicio en esta área, pues a través de ella, se promueve el desarrollo de herramientas intelectuales potentes, cuyo dominio da privilegios y ventajas a quien las adquiere (MEN, 1998). De la misma forma, los Estándares Básicos de Competencias en matemáticas (2006), expresan que la adquisición de competencias matemáticas requiere de ambientes de aprendizaje donde se usen situaciones problemas significativas y relacionadas con su contexto cercano.

En este sentido, para el caso de la educación matemática en Colombia se ha planteado un cambio de enfoque en la práctica pedagógica de esta área, se propone para ello considerar “el conocimiento matemático como una actividad social que debe tener en cuenta los intereses, la afectividad y las emociones del niño y del joven” (MEN, 1998), También se debe apuntar al desarrollo del conocimiento conceptual enfocado en el “saber qué y el saber por qué” y el conocimiento procedimental, el cual ayuda a la construcción y refinamiento del conocimiento conceptual, por tanto, está asociado con el saber cómo (MEN 2006).

En relación con todo lo expuesto anteriormente, Gómez (2017) plantea que si se desea mejorar los procesos pedagógicos en el área de matemáti-

ca es conveniente tener en cuenta el dominio afectivo de la EM, ya que este actúa como una fuerza impulsora o de resistencia en la actividad matemática dando lugar a creencias, actitudes y emociones, conceptos relacionados entre sí con diferentes grados de intensidad e implicación cognitiva (McLeod, 1992), emergiendo la necesidad de hacer una revisión al dominio afectivo y a la práctica pedagógica dentro de la EM. Para tal fin, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cómo generar un espacio de reflexión sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica?

Método

Se realizó una revisión documental haciendo una exploración de antecedentes bibliográficos a la luz de las dos categorías planteadas, dominio afectivo en la educación matemática y educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica, esto implicó detectar, consultar y obtener los referentes relacionados con la temática, a los cuales se les realizó una extracción, recopilación, análisis y validación de la información necesaria y relevante para la investigación. Para Rodríguez y Valldeoriola (2009), la revisión bibliográfica y documental constituye uno de los principales pilares en los que se sustenta la investigación educativa. La elaboración del marco teórico a partir de la revisión documental resulta imprescindible, por medio de esta, fundamentalmente se delimita con mayor precisión nuestro objeto de estudio y se contrasta el estado de la cuestión. (p. 18)

Para la realización de la revisión documental se inició con un rastreo de documentos y publicaciones en bases de datos de acceso abierto como Scopus, Redalyc, Scielo y Dialnet, de donde se seleccionaron las publicaciones entre los años 2016 y 2022 haciendo énfasis en trabajos procedentes de Latinoamérica y Colombia. También, se tuvieron en cuenta los siguientes criterios de inclusión: artículos de investigaciones desarrollados en el sector urbano, artículos de investigaciones desarrollados en educación básica secundaria, artículos de investigaciones sobre afectividad en el aprendizaje de las matemáticas y como criterios de exclusión: Artículos con tipo de investi-

gación cuantitativa, artículos de población con Necesidades Educativas Especiales, en total se recopilaron 23 documentos, de los cuales se excluyeron 9 y se seleccionaron 14, de estos últimos se realizó la lectura, extrayendo el resumen y algunas expresiones relacionadas con las categorías mencionadas anteriormente.

Resultados

Los resultados de la revisión documental se describen a la luz de las dos categorías planteadas, dominio afectivo en la educación matemática y educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica, como se muestra a continuación:

Dominio afectivo en la educación matemática

En esta sociedad globalizada y con cambios exponenciales en los avances tecnológicos, aprender matemáticas se ha convertido en una necesidad para desenvolverse adecuadamente en la vida diaria. Además, son consideradas esenciales para el desarrollo cognitivo de las personas, posibilita el razonamiento lógico y la actitud crítica ante una situación problema.

Sin embargo, Gil et al. (2006), plantean que “a pesar de su utilidad e importancia, las matemáticas suelen ser percibidas y valoradas por la mayor parte de los alumnos como una materia difícil, aburrida, poco práctica, abstracta, etc. (p. 49), estos mismos autores expresan también, que las dificultades, frustraciones y rechazo se da en mayor porcentaje en la educación primaria y secundaria. Esta situación ha motivado el estudio de las reacciones afectivas hacia las matemáticas y la búsqueda de respuestas y alternativas en torno a su rechazo, dando lugar a múltiples trabajos investigativos en diferentes contextos y lugares del mundo. Este es el caso de la investigación realizada por Patiño et al. (2020), quienes manifiestan que el aprendizaje de la matemática está determinado por las creencias y las actitudes. Hannula (2012) por su parte plantea que las creencias y actitudes son los elementos del dominio afectivo más explorado, pero que de él también hacen parte las

emociones, que por ser menos estable poco se aborda.

En la actualidad se siguen adelantando investigaciones en relación a esta problemática, es así como se presenta un trabajo de Codina (2018), en sus conclusiones confirma los afectos negativos hacia el área de matemáticas de los estudiantes de Educación Primaria al enfrentarlos a tareas de áreas de diferente naturaleza como: Educación Física, Matemáticas e inglés. También se propuso conocer los efectos de una intervención didáctica basada en rutinas de pensamiento que no arrojó resultados positivos, por tal razón se requiere seguir profundizando en este fenómeno.

En este mismo ciclo, Perdomo y Fernández (2018), también plantean tener en cuenta las edades para el desarrollar futuros estudios en el que se encuentran vinculados con el dominio afectivo por el alto nivel de comprensión y comunicación que necesitan los estudiantes para dar respuestas sobre esta categoría. En consecuencia, recomiendan extender este tipo de análisis con estudiantes de grados más avanzados de educación básica o media, lo que podría arrojar conclusiones más precisas, el mayor desarrollo habilidades comunicativas de los estudiantes de este ciclo de formación podrían facilitar las respuestas entorno a la afectividad. Borrachero y otros (2017), por su parte lograron establecer la relación existente entre las dificultades que se presentan por el desconocimiento del dominio afectivo en los procesos formativos, ellos lo relacionan con la falta de preparación psicopedagógica que deben tener los maestros, evidenciando la preocupación constante de los docentes de matemática por los saberes disciplinares, descuidando el saber pedagógico como elemento catalizador de los aprendizajes.

Además de los factores afectivos otra variable a considerar en el aprendizaje de las matemáticas es su progresión de manera acumulativa, ya que sólo “se puede comprender un nuevo concepto si se han asimilado adecuadamente los conceptos previos en los que se basa” (Vaca y Armas, 2020, p. 341), así que, si el estudiante presenta vacíos conceptuales en la básica primaria, esto podrá afectar la comprensión de los contenidos posteriores,

por esto el aprendizaje será superficial y poco utilizable, obteniendo desempeños académicos bajos y un sentimiento desagradable hacia las matemáticas, generando frustración, desesperación, castigos por reprobar, entre otras.

Educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica

La práctica pedagógica como elemento fundamental en la formación de los estudiantes requieren de una constante reflexión, sin embargo, los docentes lo olvidan, pues consideran que es suficiente con los conocimientos disciplinares de su área para desarrollar su labor. Para alcanzar la preparación de docentes competentes se necesita de un proceso de mejoramiento continuo, que se ejecute con intervención de todos los docentes, tanto los que se encuentran en periodo de formación como los que llevan muchos años en ejercicio (Mendoza 2020). De tal modo que se precisa entender que se considera como práctica pedagógica.

En este sentido la practica pedagógica se asumen como las acciones realizadas por el docente para el desarrollo de una clase, donde se incluye una planificación, ejecución y evaluación, que se plantea a partir de su formación académica, experiencias y conocimientos, además, están encaminadas a desarrollar nuevas trasformaciones pensadas para la sociedad actual. Con respecto a la práctica pedagógica en las matemáticas se entiende como “toda actuación o manifestación (lingüística o no) realizada por alguien para resolver problemas matemáticos, comunicar a otros la solución obtenida, validarla o generalizarla a otros contextos y problemas” (Godino et al., 2009 citado en Mendoza y Ibarra, 2013, p. 149).

Murcia y Henao (2015), mencionan que muchos problemas de la enseñanza de las matemáticas tienen que ver con su origen epistemológico, el componente pedagógico y disciplinar, debido al sistema educativo en el que se formaron muchos docentes y a los modelos didácticos que se encontraban vigentes. Razón por la que muchos docentes presentan falencias en su práctica pedagógica. Este problema afecta el desempeño académico de los estudiantes dentro de las clases de matemáticas, debido a que los docentes

continúan enseñando de manera tradicional, sin promover procesos investigativos que incluyan contextos y realidades. Por lo tanto, profundizar en las diferentes problemáticas que repercuten en la práctica de los docentes debe ser un objetivo primordial en la investigación educativa, pero con diseños pertinentes e instrumentos adecuados, dejando a un lado el carácter simplista con el que se quiere abordar categorías enmarcadas en los fenómenos sociales (Puche, 2020).

Con base en lo expuesto y centrados en la práctica pedagógica en el área de matemáticas, es preocupante ver, que, aunque la matemática es una de las ciencias de mayor aplicación en la vida diaria, en la escuela se considera una de las áreas de conocimiento más difíciles y a la que más se muestra rechazo por los estudiantes, cabe resaltar que el docente es un actor fundamental en el proceso de aprendizaje quien lidera los procesos formativos y media entre los estudiantes y el conocimiento.

Discusión

Desde este capítulo se ha buscado generar un espacio de reflexión sobre el dominio afectivo en la educación matemática y su incidencia en la práctica pedagógica. Con relación al dominio afectivo, se reconoce la importancia que tiene el afecto dentro del proceso de enseñanza para favorecer la relación estudiantes y objeto de estudio. De acuerdo con esto, los resultados señalan que se debe modificar la práctica pedagógica en relación con la enseñanza de las matemáticas, implementando diversas metodologías didácticas, donde se incluyan la gamificación, la experimentación, la integración de saberes con otras áreas del conocimiento, un trabajo activo y contextualizado con los estudiantes, incluyendo además los conocimientos sobre dominio afectivo, pues la educación matemática ha apoyado sus procesos pedagógicos solo en aspectos cognitivos.

Esto lo ratifica, Jiménez et al. (2015) al mencionar que no es suficiente con que el docente entienda y domine los conceptos matemáticos,

sino que también dentro de su enseñanza incluya conocimientos pedagógicos y didácticos que apunte al desarrollo de habilidades y competencias, que conduzcan al estudiante a un aprendizaje significativo y a generar un gusto por la matemática.

Por otro lado, en los últimos años en Colombia, se apuesta a la calidad educativa, según el MEN (2018) es la que “desarrolla en los estudiantes las competencias de aprendizaje, personales y sociales, que les permite actuar de manera democrática, pacífica e incluyente en la sociedad”. Debido a esto, se vienen realizando investigaciones que apunten a reformas curriculares, cambios en la práctica pedagógica, a partir del uso de metodologías innovadoras, el enfoque STEAM, proyectos de investigación, aula invertida, entre otros, además, de horizontes didácticos y pedagógicos con nuevos enfoques relacionados con las TIC. De acuerdo con esto, el rol del docente ha ido adaptándose a las nuevas necesidades educativas y tecnológicas, realizando un proceso de reflexión de su práctica pedagógica con el fin de corregir posibles errores, estos educadores son los elementos más importantes para la motivación de los estudiantes dentro de la enseñanza de la matemática, ellos en su mayoría retoman las innovaciones y avances científicos a la hora de organizar su planeación, con el fin de generar aprendizajes significativos. Otros docentes, se muestran apáticos al cambio y continúan enseñando de una forma tradicional, siendo ellos los transmisores de conocimiento y los alumnos receptores de éste, generando una poca o nula interacción entre ambos y el contexto.

Debido a esto, se plantean algunas necesidades a las que el docente debe dar respuesta a través de su práctica pedagógica, como es el desarrollo de la capacidad lógica, dar sentido a los conocimientos matemáticos, mostrar su utilidad y transferencia a múltiples contextos, formular y resolver problemas relacionados con su entorno o situaciones reales que involucren la recolección y organización de datos, representación (gráficas, tablas). A su vez, lograr el aprecio y gusto por las matemáticas, promover la exploración, la discusión, el cuestionamiento y las explicaciones, estimular la curiosidad,

la creatividad y por último emplear una evaluación formativa utilizando diferentes métodos que permita valorar los aprendizajes de los estudiantes.

Conclusiones

La poca adquisición de contenidos matemáticos y el rechazo que los estudiantes expresan hacia esta área como la frustración, aburrimiento y desmotivación pone en manifiesto un problema que necesita un análisis a partir de categorías que involucran los procesos afectivos en el aula. Las creencias, actitudes y emociones como elementos constitutivos del dominio afectivo son las respuestas producto de las interacciones que se suscitan durante el proceso formativo.

Se debe reflexionar sobre la importancia que tiene el docente dentro de la enseñanza de las matemáticas, ya que en su práctica pedagógica podrá implementar diversas metodologías didácticas, donde se incluyan la experimentación, la integración de saberes con otras áreas del conocimiento, el trabajo activo y contextualizado, con el fin de motivar y desarrollar habilidades y competencias en los estudiantes, pues aprender matemáticas es una de las actividades que las personas perciben con gran nivel de dificultad en la escuela.

De esta manera, se hace necesario develar las implicaciones de la afectividad y las emociones en la educación matemática o “dominio afectivo en la educación matemática”, tarea que requiere de métodos con los que se pueda lograr la interpretación y comprensión de las percepciones de los sujetos involucrados en este proceso, para avanzar hacia la construcción de propuestas contextualizadas que puedan transferirse a otros campos del saber.

Referencias

- Bazán, J. (2006). La estadística llega a la escuela en el Perú. Coloquios sobre Matemática Educativa 2005, diciembre de 2015 Actitudes hacia la estadística de estudiantes universitarios de Colombia parte 2, 27(3), 87-109. Informe de Investigación 19, Serie C. Sección Matemática, Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://www.ime.usp.br/~jbazan/download/ArticuloCME.pdf>
- Borrachero C., A. B., Dávila A., M. A. A., Costillo B., E., & Mellado J., V. (2017). Las emociones del futuro profesorado de secundaria de ciencias y matemáticas, tras un programa de intervención. *Ápice. Revista de Educación Científica*, 1(1), 17–39. <https://doi.org/10.17979/arec.2017.1.1.2008>
- Codina, M. (2018). *Afectos autopercebidos y rendimiento académico de estudiantres de 5º y 6º*. [Tesis doctoral, Universidaad Castilla de la Mancha de Albacete]. https://ruidera.uclm.es/xmlui/bitstream/handle/10578/20393/TESIS_Codina_Lorente.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido* (Editores S, Issue 2). Editores S.A. de C.V. (México). <https://redclade.org/wp-content/uploads/freire.pdf>
- Godino, J. D. (1993). La Metáfora Ecológica En El Estudio De La Noosfera Matemática 1. *Revista Teórica e de Investigacao*, 2(2), 69–79.
- Gómez, I. (2017). *Matemática emocional Gómez Chacón Ines María Editorial: Narcea S.A. Ediciones* (N. S. A. Ediciones (ed.)).
- Gil, N., Guerrero, E. & Blanco, L. (2006). El dominio afectivo en el aprendizaje de las Matemáticas. *Revista de investigación psicoeducativa*. 4(1). 27-43.
- Hannula, M. (2012). *Exploring new dimensions of mathematics-related affect: embodied and social theories. Research in Mathematics Education*, 14(2), 137-161
- Jiménez, A., Limas, L., & Alarcón, J. (2016). Prácticas pedagógicas matemáticas de profesores de una institución educativa de enseñanza básica y media. *Praxis & Saber*, 7 (13), 127 - 152
- Martínez, O. (2013). Acta Latinoamericana de Matemática Educativa. In *Clame* (Vols. 137–146). http://www.etnomatematica.org/memorias/ALME_26.pdf

- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: *A reconceptualization*. En Douglas A. Grows (ed), Handbook of research on mathematics Teaching and Learning (pp. 575 – 596) Macmillan publishing Company.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Lineamientos curriculares de Matemáticas*.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estándares básicos de competencias en matemáticas. Bogotá.
- Méndez, N. M. (2016). *Didáctica emergente: del devenir de las TIC y su religación con las matemáticas en la formación básica secundaria* [Tesis de doctorado, Universidad Simón Bolívar de Barranquilla]. https://bonga.unisimon.edu.co/bitstream/handle/20.500.12442/2595/DidácticaEmergente_DevenirTICsuReligación_MatemáticasFormaciónBásicaSecundaria.pdf?sequence=3&isAllowed=y
- Mendoza, M., Drouilly, N., & Covarrubias, C. G. (2020). Dimensiones formativas del Prácticum de Pedagogía en Educación General Básica. *Estudios Pedagógicos*, 46(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000200139>
- Miguez, M. (2004). *Acta latinoamericana de matematica educativa* (pp. 292–298). <https://edumatcit.files.wordpress.com/2019/10/acta-volumen-17-2004.pdf>
- Murcia L., E. & Henao, J. C. (2018). Educación matemática en Colombia, una perspectiva evolucionaria. *Revista entre ciencia e ingeniería*. 9(18), 23-30
- Näslund-Hadley, E., & Valverde, G. (2010). La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe. *BID- Educación, IDB-TN-211*(Notas Técnicas).
- Perdomo, J., & Fernández, A. (2018). Estudio exploratorio de las emociones en la cotidianidad de las clases de matemáticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 133–143. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1748>
- Puche A., A. A. (2020). Pertinencia de prácticas pedagógicas de docentes en el marco de la Pedagogía para el Encuentro. *Assensus*, 5(9), 132–151. <https://doi.org/10.21897/assensus.2248>
- Rodríguez, G. D., & Valldeoriola R., J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya. Cataluña.

- Rico, L., Sierra, M. & Castro, E. (2000). *La Didáctica de la Matemática. Fundamentos didácticos de las áreas curriculares*. 351-406. Madrid: Editorial Síntesis.
- Skovsmose, O., & Valero, P. (2012). *Rompimiento de La neutralidad Política: El Compromiso Crítico de La Educación Matemática En Colombia, 1994*, 1–24. <http://funes.uniandes.edu.co/2001/1/Skovsmose2012Rompimiento.pdf>
- Vaca, P., B. & Armas, V. H. (2020). Amor u odio a la matemática: reflexión desde la práctica pedagógica. *Revista Educare*. 24, 338-352.

Interpretación de gráficas cinemáticas como estrategia transdisciplinar en la enseñanza de la física

Interpretation of kinematic graphs as a transdisciplinary strategy in the teaching of physics

Elkin Alirio Llanos Valencia

aliriollanos@gmail.com

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 000-0003-1930-5165

Juan Miguel González Velasco

juanmiguelgonzalezvelasco@gmail.com

Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia

ORCID: 0000-0002-3502-2539

Cómo citar: Llanos, E., y González, J. (2022). Interpretación de gráficas cinemáticas como estrategia transdisciplinar en la enseñanza de la física. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 299-312). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

La super especialización y fragmentación del conocimiento han levantado muros que limitan los territorios de las ciencias generando tensiones y diferentes perspectivas; en esta línea, en la enseñanza de la ciencia se plantean perspectivas que pueden entrar en contradicción con otras didácticas específicas. Este capítulo aborda una revisión teórica sobre la investigación en la enseñanza de la física, en particular, representaciones gráficas como una práctica transdisciplinar en la enseñanza de la física y las demás áreas STEM. Como conclusión preliminar se ha establecido la interpretación de gráficas cinemáticas como elemento religante entre las matemáticas, física y



otras ciencias que sirve como puente para la enseñanza de la física.

Palabras clave

Transdisciplinariedad, complejidad, religar, estrategias, gráficas, didáctica.

Abstract

The super specialization and fragmentation of knowledge have raised walls that limit the territories of the sciences, generating tensions and different perspectives; In this line, in the teaching of science, perspectives are proposed that may contradict other specific didactics. This chapter deals with a theoretical review on research in physics teaching, in particular, graphic representations as a transdisciplinary practice in physics teaching and other STEM areas. As a preliminary conclusion, the interpretation of kinematic graphs has been established as a linking element between mathematics, physics and other sciences that serves as a bridge for the teaching of physics.

Keywords

Trans disciplinary, complexity, linking, strategies, graphics, didactics.

Introducción

El movimiento y su interpretación grafica ha estado presente en los estudios de la ciencia desde sus etapas iniciales los Egipcios y luego en los escritos de Oresme (Rivera et al.,2014) para luego tener su punto de mayor relevancia en la revolución de la física con los estudios de en Galileo y Newton mediante los estudios del plano inclinado y la caída de los cuerpos que permitieron construir las bases de la física clásica.

Las gráficas cinemáticas son construcciones que permiten analizar la información de movimiento de un cuerpo, pudiéndose obtener de ellas su posición, velocidad, aceleración, entre otros, es decir, son una herramienta

heurística que permite comprender el concepto de movimiento en física, uno de los más importantes en el abordaje inicial de esta ciencia y clave para los conocimientos posteriores. En este respecto, la comprensión de las gráficas cinemáticas es clave para establecer la relación entre las magnitudes que representa como la velocidad presente en una gráfica de posición contra tiempo, lo que acarrea una gran dificultad en la pérdida de información y obstáculo en la comprensión de conceptos físicos y de otras ciencias.

Una de las dificultades más grandes en el aprendizaje de la ciencia se centra en la enseñanza enfocada en el adiestramiento de solucionar problemas ideales y alejados de la realidad (Moreira, 2014). Asimismo, la fragmentación del conocimiento y el desconocimiento de las relaciones que puedan existir con otras ciencias generando la solución mecanicista de problemas (Pozo et al., 1995), lo cual induce a manera de libreto la devolución de respuestas preestablecidas. Por tanto, las gráficas cinemáticas son una herramienta heurística que devela la comprensión acertada o errónea de los conceptos asociados al movimiento en el estudiante.

La presente revisión de contenido muestra un recorrido por la interpretación de gráficas cinemáticas tomando como eje central de estudio las estrategias en la enseñanza de la física, representaciones gráficas y la didáctica transdisciplinar en estudios recientes, tesis y artículos ubicados en bases de datos académicas y repositorios institucionales. Los resultados de la revisión contribuyen a un propósito mayor que se centra en analizar las estrategias de enseñanza de la cinemática usadas por los maestros que enseñan física en las escuelas secundarias rurales del municipio de La Unión Antioquia como parte de un estudio encaminado a proponer un modelo de estrategias transdisciplinarias en la enseñanza de la física. En este análisis se asume la interpretación de gráficas como ese punto en común que conecta diversas ciencias y permite establecer un religaje entre ellas, buscando elementos que permitan generar un modelo de estrategias transdisciplinarias fundamentado en la comprensión de gráficas cinemáticas que aporten desde

lo metodológico en la enseñanza de las ciencias y contribuyan al mejoramiento de la educación rural en el municipio de La Unión Antioquia. Se considera como eje central los modelos didácticos transdisciplinares y la complejidad como elementos importantes en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y en el fortalecimiento de las habilidades de los estudiantes a la hora de comprender gráficas cinemáticas en los contextos rurales.

Método

Se desarrolló una revisión de producciones científicas en relación con la enseñanza de la cinemática y la transdisciplinariedad. Se hizo una búsqueda de estudios publicados en bases de datos académicas tales como Scopus, Dialnet, Scielo y repositorios de bibliotecas universitarias, empleando palabras clave tales como: cinemática, movimiento, gráficas cinemáticas, interpretación de gráficas cinemáticas, TUGK (*Test of Understanding Graphs in Kinematics*), test de interpretación de graficas cinemáticas, cinemática rectilínea, pendiente y área debajo de la gráfica.

Los estudios se seleccionaron bajo el criterio de afinidad e interés epistemológico. Se realizó un análisis de contenido con el fin de hacer inferencias válidas a partir datos presentes en las investigaciones (Vargas y Zanello, 2021; Krippendorf, 1990). Se indagó sobre las estrategias didácticas que han producido hallazgos favorables en cuanto a las mejoras en la enseñanza de la cinemática tales como el uso de simuladores, estrategias de enseñanza aprendizaje, modelos didácticos y demás estrategias de intervención. Se consideraron elementos que permitieron comprender desde lo cualitativo los hallazgos en los temas de estudio en relación con la transdisciplinariedad de forma explícita o indicios hacia resultados que apuntaran hacia un abordaje no fragmentado de la enseñanza de la ciencia. Es decir, se buscó indagar por las visiones o versiones propias de otros autores (Flick, 2008) y la forma como han abordado el objeto de estudio, así como su forma de comprender el problema referente a la enseñanza de la cinemática.



Resultados y Discusión

Al hacer una revisión del estado del arte sobre la didáctica de la física y las tensiones que allí se desarrollan, emergen algunos elementos de interés para el estudio y problemáticas que se reflejan en la enseñanza de la física, en particular de la cinemática. Este apartado se estructura en dos categorías que reflejan las experiencias relacionadas con gráficas cinemáticas y la transdisciplinariedad.

Gráficas cinemáticas

Beichner (1994), encontró que las dificultades en la comprensión de gráficas de cinemática persisten incluso después de estudiar el tema, los maestros deben elegir sus palabras con cuidado, en este contexto “cambio” no implica necesariamente “pendiente”, “derivada” o “razón de cambio” y recomienda estar vigilantes ante estos errores conceptuales en disertaciones sobre movimiento con el docente o en los equipos de trabajo. igualmente, los maestros deben generar situaciones problema en donde la gráfica de movimiento no se parezca a la trayectoria, este es un error muy común, los estudiantes pueden confundir la gráfica decreciente con una partícula que rueda cuesta abajo, con este fin, Hake (1998) determinó que las creencias en cuanto al movimiento y sentido común de los estudiantes y tienen un gran efecto en el desempeño en física, pero la enseñanza tradicional induce sólo un pequeño cambio en esas creencias a pesar del acompañamiento de profesores talentosos y con diferentes enfoques de enseñanza. El mismo autor desarrolló un factor estadístico para estimar la ganancia de aprendizaje en datos estadísticos para evaluar la efectividad de la puesta en escena de diferentes estrategias de intervención.

Asimismo, los problemas no siempre deben pasar por el origen lo que permite establecer valores de posición o velocidad inicial, también asociar diferentes representaciones gráficas a un mismo evento como lo son la gráfica de velocidad contra tiempo de un móvil con su gráfica posición con-

tra tiempo adicionado a el análisis conceptual de la pendiente y área debajo de la gráfica en un momento particular de un evento de movimiento.

Finalmente, las predicciones que los estudiantes puedan hacer acerca del comportamiento de la partícula han permitido promover las concepciones de los estudiantes permitiéndoles considerar hipótesis sobre las condiciones de movimiento, y hacer verificaciones de lápiz y papel haciendo una construcción de la gráfica punto por punto o mediante la ayuda de un software graficador o simulador que permita ver la gráfica de movimiento en tiempo real (Beichner, 1990).

En esta línea, la interpretación de graficas cinemáticas y su enseñanza, el autor desarrollo un test (Beichner, 1996) que permite evaluar la interpretación de gráficas en cinemática de los estudiantes, liderando la investigación en este campo de estudio, además, reflexiona en cuanto a la enseñanza de la cinemática haciendo énfasis en que los estudiantes deben comprender los gráficos antes de que puedan usarse como lenguaje para la enseñanza del movimiento, incluso, usar representaciones gráficas cartesianas ayuda a los estudiantes a comprender el significado de las variables cinemáticas, pero los gráficos por si solos no son la solución, se debe incorporar explicaciones detalladas de toda la información que cada uno relación, dicho test se ha reestructurado producto de investigaciones posteriores (Zavala, 2017). Permitiendo a los maestros de fisica mejorar en la enseñanza de la cinemática estableciendo puntos débiles y a mejorar como los son el hacer énfasis en la pendiente y área debajo de la gráfica como la relación entre matemáticas y física para tener una visión global del problema de movimiento.

A partir de estas investigaciones, otros autores han continuado con la investigación explorando diferentes alternativas para el mejoramiento en la comprensión de gráficos cinemáticos, principalmente centrados en didácticas específicas o implementación de estrategias de intervención.

Respecto a las ecuaciones se ha encontrado que para comprender una gráfica cinemática, es necesario tener conocimientos fuertes respecto

a los conceptos asociados a esta, los estudiantes más avanzados reconocen la relación existente entre la pendiente y el área debajo de una curva, también existe una dificultad en el reconocimiento y asociación de una gráfica con otra equivalente (Tejeda et al., 2015). Adicionalmente, las ecuaciones presentes en los libros de texto de física se convierten en un obstáculo epistemológico (Castiblanco et al., 2020) a la hora de comprender los conceptos estudiados puesto que matemáticas son tratadas de manera incoherente respecto a la edad cronológica de los estudiantes y el estado de su proceso formativo, concluyendo que debe darse prioridad al concepto y no centrarse en las ecuaciones (Sena et al., 2015). En este orden de ideas, es posible que los estudiantes transfieran conocimiento de técnicas desarrolladas en física para resolver o intentar hacerlo en otros contextos como matemáticas y otras ciencias, además, el uso de fórmulas algorítmicas bloquea la aplicación de herramientas conceptuales, también se evidenció una mejor comprensión de la pendiente que el área debajo de la curva, (Ivanjek et al., 2016).

En el ámbito local se ha encontrado una interdependencia entre algunos conceptos de matemáticas y física, en particular la función afín y la parábola en relación con la velocidad, posición y aceleración (Suárez, 2017). En síntesis los hallazgos en el campo de investigación, orientan la investigación hacia la interpretación de gráficas y a la conexión existente entre las matemáticas, la física y otras ciencias a partir de la comprensión del problema y su abordaje conceptual, más allá de un abordaje algorítmico, centrado en las fórmulas, asimismo, la emergencia manifiesta en la enseñanza de las ciencias, originada en la segmentación del conocimiento que hace emerger la necesidad por la interdisciplinariedad, pluridisciplinariedad y transdisciplinariedad en la enseñanza desde una visión compleja. De allí se desprenden como categorías de investigación como lo son las estrategias en la enseñanza de la física, la representación gráfica y la didáctica transdisciplinar.

Las matemáticas, la física, las demás ciencias exactas y sus representaciones, son un lenguaje en el que se modela e interpreta la realidad, conocer

en sentido moderno el término, permite hacer un proceso de matematización de la misma (Osorio, 2012). Sin embargo, una visión aislada y segmentada de ella, no logra describirla al abordar conceptos de matemáticas desconociendo la física y otras ciencias, en esta línea, una visión transdisciplinar es una forma de organización de los conocimientos que están presentes en cada una de las disciplinas sin pretender dominarlas simultáneamente, sino la apertura de todas las disciplinas a aquellos que las atraviesan y las trascienden (Nicolescu, 1996).

Transdisciplinariedad

Desde una perspectiva latinoamericana D'Ambrosio (2007) ve la transdisciplinariedad como un programa de investigación integral fundamentado en la generación, organización y difusión del conocimiento no centrado en un reduccionismo Newtoniano o simple yuxtaposición de disciplinas, sino cómo desde lo ontológico, analiza la trascendencia y supervivencia del ser humano como sujeto de conocimiento y valores, es decir dándole una mirada ética y humana a la enseñanza de las ciencias, su aplicación, su pertinencia y su relación con el entorno, la comunidad, la persona y lo planetario.

Como lo menciona Morín (2021) se puede entender como lo que está entre las disciplinas, lo que las atraviesa y está más allá de ellas, en relación no solo el concepto físico de movimiento, sino a lo que está entre ellas cómo la pendiente y área debajo de la curva como conceptos que conectan la matemática y la física en la noción de variación o razón de cambio qué es lo que está más allá de las disciplinas y trasciende hacia las demás ciencias. La transdisciplinariedad se fundamenta en la unión entre la multi- poli- pluri e interdisciplinariedad creando nuevos lazos de unión y entretrejos entre disciplinas para una nueva percepción y concepción del conocimiento y una nueva comprensión de la realidad (Osorio, 2012). Esta realidad que viene siendo desconocida en la escuela por darle prioridad al procedimiento algorítmico, a la solución de la ecuación de un problema ajeno y descontextualizada.

La transdisciplinariedad como lo postula D'Ambrosio (2007), se refiere a la integración de diferentes niveles de competencia entra varias áreas del saber y otras reflexiones que apunten a reconocer el sistema de conocimiento de la modernidad, en contraste con una visión tradicional del problema de lápiz y papel de la cartilla, a un problema de contexto y aplicable formulado, planteado y resuelto en el aula de clase, esto aporta nuevas luces a la unión entre las disciplinas aportando nuevas e indispensables claridades, que no pueden producirse con la metodología disciplinaria (Nicolescu, 1996).

El lenguaje de la ciencia, se fundamenta en que la ciencia tienen la fundación epistemológica establecida en 3 axiomas: identidad, no contradicción y tercero excluido (Zamudio, 2008), Esto implica principalmente la rigidez de la interpretación tradicional del mundo con la existencia de un A y NO A en una lógica binaria, Sin embargo la complejidad, el caos y plasticidad de las relaciones que se establecen en la modernidad y la complejidad hacen posible que la realidad no sea excluyente y así abandonar el tercer axioma de la lógica clásica, imponiendo a la exclusión, la inclusión del tercero (T) (Nicolescu, 2006, p.15).

La posibilidad de la existencia de un término T que sea a la vez A y no A sin entrar en contradicción se explica con la introducción del concepto de “niveles de realidad” (Nicolescu, 1996), en el que estas contradicciones dialoguen de una manera alternativa. Los ahora posibles diferentes niveles de realidad corresponden a un flujo de conciencia que atraviesa, los diferentes niveles de percepción (Nicolescu, 1996). La realidad se encuentra entre dos miradas, una clásica determinista y su opuesto arbitrario sujeto solo al azar, lo que Prigogine (1996) llama una vía estrecha. La escuela y las personas sus tensiones y los problemas que allí orbitan no obedecen a un comportamiento lineal, dada la naturaleza de las interacciones que allí se desarrollan, se enmarcan en lo arbitrario y complejo.

Complejidad o *Complexus* significa lo que está tejido junto (Morin, 1999), el movimiento, el sistema de referencia la posición en un instante t , una tabla de valores y su representación gráfica se entretajan en varios niveles de realidad que enmarcan la complejidad, dicha complejidad, unida a los niveles de realidad de la comprensión entre estos términos y la lógica del tercero incluido, constituyen los axiomas o pilares de la transdisciplinariedad (Nicolescu, 1996). En la complejidad el aprendizaje es un proceso no un fin, el estudiante aprende, desaprende y reaprende de tal manera que el objeto aprendido tiene varias aristas y varias formas de pensarlo, reflexionarlo, apropiarse de su esencia compleja (González, 2020).

Conclusiones

A partir del recorrido teórico por la interpretación de gráficas en cinemática se establece como elemento religante y protagonista que conecta las matemáticas, la física y otras ciencias en el proceso de enseñanza. La ciencia y en particular la física, se vale de gráficos cartesianos que contienen de manera resumida gran cantidad de información, no siempre observable en una tabla de valores, razón por la cual es necesario hacer énfasis en su implementación en la enseñanza de la física desde diferentes perspectivas, no solo teórico sino experimental y modelada.

La posibilidad de comprender el concepto de velocidad y posición desde diferentes niveles, inicialmente de manera algorítmica ejercitando los procedimientos de cálculo para finalmente avanzar a un nivel de complejidad en que el estudiante comprenda la velocidad como una razón de cambio entre la posición y el tiempo, todo esto representable en una gráfica abre las puertas al aprendizaje de otros conceptos físicos que se modelen de forma lineal o cuadrática haciendo posible una transferencia de conocimientos.

Como lo afirma González (2020), es necesaria una visión sistemática del aula como uno de los elementos religantes más importante, que está tenga una visión objetiva y subjetiva y así se convierta en un *aula mente social*

compleja y transdisciplinar. Ese elemento religante de la interpretación de gráficas cinemáticas que conectan las matemáticas y la física se tornan una segunda lengua, qué permite una mirada compleja de esta temática integra y evita la fragmentación de conocimiento que ha causado dolor y sufrimiento a los estudiantes comprometiendo su proceso de desarrollo y acoplamiento (Moraes, 2015).

La interpretación de gráficas permite hacer fluida no sólo la transformación del ser sino del desarrollo epistémico al reflejar luces sobre el tercero oculto (Rodríguez, 2015), en este caso, es la comprensión de la razón de cambio en el movimiento del cuerpo. Aprender a conocer, significa aprender los métodos que ayudan a distinguir lo real de lo ilusorio y a acceder de manera inteligente a los saberes de esta época (Nicolescu, 1996).

En este sentido, el hacer posible está religación requiere de un maestro transdisciplinar qué se apoye en los pilares de la transdisciplinariedad y los principios de la complejidad, qué transforma el conocimiento científico al conocimiento enseñar (Chevallard, 1998) y haga posible el aprendizaje de los estudiantes. Es necesario asumir una postura transdisciplinar en la enseñanza de la física incluyendo las experiencias y conocimientos contextuales donde el estudiante emplee diferentes estrategias de acción en la solución de problemas y desarrollo de proyectos favoreciendo un aprendizaje transdisciplinar.

Referencias

- Beichner, R. J. (1990). The effect of simultaneous motion presentation and graph generation in a kinematics lab [El efecto de la presentación de movimiento simultánea y la generación de gráficos en un laboratorio de cinemática]. *Journal of Research in Science Teaching*, 815(8), 803–815.
- Beichner, R. J. (1994). Testing student interpretation of kinematics graphs [Prueba de la interpretación de los estudiantes de gráficos cinemáticos]. *American Journal of Physics*, 62(8), 750. <https://doi.org/10.1119/1.17449>

- Beichner, R. J. (1996). *Testing student interpretation of kinematics graphs [Prueba de la interpretación de los estudiantes de gráficos cinemáticos]*. North Carolina State University.
- Castiblanco, O., & Vizcaino, D. (2020). Obstáculos epistemológicos en el aprendizaje de algunos conceptos de física. In *A formação de professores de Física em discussão: passado, presente e futuro. Itapetininga: Edições Hipótese, 2020*. (Issue January, pp. 4–265).
- Chevallard, Y. (1998). *La transposición didáctica Del saber sabio al saber enseñado*. AI-QUE.
- D'Ambrosio, U. (2007). Conocimiento y valores humanos. *Vision Docente Con-Ciencia*, 35, 6–18.
- Flick, U. (2008). *Introducción a la investigación cualitativa*. <https://doi.org/10.18356/c4056413-es>
- González, J. (2020). *El sujeto objetivado objeto subjetivado Transcomplejidad y aula mente social* (Prisa (ed.); 1st ed.).
- Hake, R. R. (1998). Interactive-engagement versus traditional methods: A six-thousand-student survey of mechanics test data for introductory physics courses. *American Journal of Physics*, 66(1), 64–74. <https://doi.org/10.1119/1.18809>
- Ivanjek, O. (2016). Student reasoning about graphs in different contexts [Razonamiento del estudiante sobre gráficas en diferentes contextos.]. In *Physical Review Physics Education Research* (Vol. 12, Issue 1, p. 010106). <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.12.010106>
- Krippendorff, K. (1990). Metodología de análisis de contenido. In *Métodos de investigación social y de la empresa*. Paidós.
- Moraes, M. (2015). Didática transdisciplinar como expressão de uma fenomenologia complexa transdisciplinária [La didáctica transdisciplinaria como expresión de una compleja fenomenología transdisciplinaria]. *Revista Do Programa de Pós-Graduação Em Ciências Sociais Da UFRN*, 16, 186–213.
- Moreira, M. A. (2014). *Enseñanza de la física: aprendizaje significativo, aprendizaje mecánico y criticidad*. 26(1), 45–52. www.revistas.unc.edu.ar/index.php/revistaEF/

- Morin, E. (1999). La educación, la ciencia y la cultura. Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. *Unesco*, 72.
- Morín, E. (2021). *¿Qué es Transdisciplinariedad?* <https://edgarmorinmultiversidad.org/index.php/que-es-transdisciplinariedad.html>
- Nicolescu, B. (1996). *Manifiesto de la transdisciplinariedad* (M. M. R. E. Morin (ed.); 1st ed.).
- Osorio, S. (2012). El pensamiento complejo y la transdisciplinariedad: fenómenos emergentes de una nueva racionalidad. *Revista de La Facultad de Ciencias Económicas, Universidad Militar Nueva Granada*, XX(1), 269–291.
- Pozo, J., Postigo, Y., & Gómez, M. (1995). Aprendizaje de estrategias para la solución de problemas en ciencias. *Alambique*.
- Prigogine, I. (1996). *El Fin De Las Certidumbres Prólogo ¿Una Nueva Racionalidad?* <http://medicinayarte.com/img/el-fin-de-las-certidumbres.pdf>
- Rivera-Juárez, J. Madrigal-Melchor, T. S.-A. (2014). *El inicio de las representaciones gráficas en el campo de la física*. 8(1), 213–218.
- Rodríguez, A. (2015). Reciprocidad: tercero incluido del modelo transdisciplinario a posteriori en EA. *Tópicos Selectos de Educación Ambiental- ©ECORFAN-Veracruz*, 200–212.
- Sena, J., Caballero, C., & Moreira, M. A. (2015). As equações matemáticas no ensino de Física Uma análise de conteúdos em livros didáticos de Física [Ecuaciones matemáticas en la enseñanza de la física: un análisis del contenido de los libros de texto de física]. *Revista Electrónica de Enseñanza de Las Ciencias*, 14, 312–325.
- Suárez, Ó. (2017). Aprendizaje de la matemática, una condición necesaria para el aprendizaje de la física inicial a nivel superior. *Academia y Virtualidad*, 9(2016), 1–24.
- Tejeda, S., & Domínguez, A. (2015). Dificultades conceptuales en la relación de gráficas de cinemática. 4ª. *Reunión Anual de La American Association of Physics Teachers – Sección México*.
- Vargas, J., & Zanello, L. (2021). Information and communication technologies for the social appropriation of cultural heritage. *World Transactions on Engineering and Technology Education*, 19(4), 364–369. <https://bit.ly/3GJzIvV>

Zamudio, G. (2008). Los tres principios de la lógica aristotélica: ¿son del mundo o del hablar? *Folios*, 27, 24–30.

Zavala, T. y B. (2017). Modifying the test of understanding graphs in kinematics [Modificar la prueba de comprensión de gráficas en cinemática]. *Physical Review Physics Education Research*, 13(2), 1–16. <https://doi.org/10.1103/PhysRevPhysEducRes.13.020111>

Uso de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora

Use of metacognitive strategies to strengthen reading comprehension

Carlos Andrés Llorente Castro
carlos.llorente@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-4778-1329

Johana Escudero Cabarcas
jescudero1@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0002-3633-2424

Cómo citar: Llorente, C., y Escudero, J. (2022). Uso de estrategias metacognitivas para el fortalecimiento de la comprensión lectora. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 313-329). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

La comprensión lectora es uno de los aspectos esenciales para la formación de los estudiantes, por lo que es necesario que los niños y las niñas adquieran variadas estrategias de lectura que le permitan construir sus propios significados. Aquí son importantes las estrategias metacognitivas ya que proveen elementos para que los estudiantes planifiquen, monitoreen y evalúen sus acciones al enfrentarse a una tarea de aprendizaje. Sin embargo, en la escuela prevalecen prácticas tradicionales y descontextualizadas en torno a

la lectura, por lo que resulta necesario elaborar proyectos de investigación que incluyan propuestas didácticas. Este documento presenta los avances de una investigación sobre metacognición y comprensión lectora en educación básica primaria en la institución educativa Francisco José de Caldas del municipio de Momil. El estudio se aborda desde un enfoque mixto, donde se complementan técnicas cualitativas y cuantitativas, para analizar el impacto de una propuesta de intervención didáctica con estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora

Palabras clave

Comprensión lectora, enseñanza, metacognición, estrategias metacognitivas.

Abstract

Reading comprehension is one of the essential aspects for the formation of students, therefore the school must encourage children to acquire various reading strategies that allow them to build their own meanings. Metacognitive strategies are important here since they provide elements for students to plan, monitor and evaluate their actions when facing a learning task. However, traditional and decontextualized practices around reading prevail in school, so it is necessary to develop research projects that include didactic proposals. This document presents the progress of a research on metacognition and reading comprehension in basic primary education at the Francisco José de Caldas educational institution in the municipality of Momil. The study is approached from a mixed approach, where qualitative and quantitative techniques are complemented, to analyze the impact of a didactic intervention proposal with metacognitive strategies for the improvement of reading comprehension.

Keywords

Reading comprehension, teaching, metacognition, metacognitive strategies.

Introducción

La escuela se presenta como el escenario idóneo para la comprensión del mundo, la adquisición y la puesta en marcha de múltiples capacidades, habilidades y destrezas, por ello, el conocimiento metacognitivo es importante para formar, en los estudiantes, las competencias hacia la comprensión, la autonomía, el pensamiento crítico y la toma de decisiones. Todas estas acciones se deben potenciar a lo largo de la escolaridad y en la escuela primaria, pues, en esta, se inicia el proceso formativo como una apuesta ideal que marcará, en el niño, una mejor forma de enfrentar la vida y el mundo en toda su dimensión. De este modo, Solé (1992) definió a la lectura como “el proceso mediante el cual se comprende el lenguaje escrito, en esta comprensión interviene tanto el texto, su forma y su contenido, como el lector, sus expectativas y conocimientos previos” (p. 18). La autora afirmó que es necesario cultivar el hábito de la lectura, para participar activamente en la sociedad, acceder a la información, aprender a aprender, a pensar y a disfrutar.

La comprensión lectora es, sin duda, uno de los aspectos esenciales en la formación de las personas, así, para que esto se dé, el lector debe estar en capacidad de utilizar variadas estrategias que pueden ser enseñadas que le ayuden a la comprensión de diferentes textos, intencionalidades, propósitos y a resolver situaciones para apropiarse del contenido. Ante todo, la comprensión se resalta como un proceso de índole estratégico donde el papel del lector es activo (Muñoz y Ocaña, 2017; Nieto, 2006, Navarrete y Vargas, 2015). El objetivo de la lectura es procurar su comprensión y construir significados ya que es una práctica que resulta esencial en el aprendizaje de las distintas disciplinas. Igualmente, de acuerdo con las nociones activas y estratégicas de lectura la comprensión lectora es una habilidad compleja y multifacética donde el lector debe poseer una serie de destrezas y estrategias cuando interactúa de manera reflexiva y crítica con el texto, por esta razón hoy en día es necesario que nuestros estudiantes sean competentes en este ámbito ya que la sociedad actual esta permeada por lo digital y le pone a

disposición nuevas y variadas herramientas de comunicación (Navarrete y Vargas, 2016).

El problema de la comprensión lectora es generalizado, no solo se trata de la educación básica primaria, secundaria y media, sino que se extiende hasta el ámbito universitario, donde los estudiantes deben contar con niveles de lectura óptimos para fundamentar su práctica, asumir el liderazgo en el fortalecimiento de las capacidades científicas, generar nuevos conocimientos y tener una postura crítica ante las situaciones que se presenten. Sin embargo, la escuela dista mucho de la puesta en marcha de acciones epistemológicas, didácticas y metodológicas para generar, en los estudiantes, un pensamiento de orden superior. En esta situación, es importante buscar las rutas para la obtención, de parte de los estudiantes, de habilidades y destrezas metacognitivas, así como también del pensamiento crítico y creativo, lo que contribuirá en la solución eficaz de problemas y en un mejor aprendizaje.

Un indicador de la problemática (no el único) se evidencia en los resultados que obtienen los niños y las niñas en las diversas pruebas Saber aplicadas para medir su desempeño académico, en estas, una de las habilidades a evaluar es la comprensión lectora; infortunadamente, en los últimos años, los resultados no han sido satisfactorios, lo que ha revelado las deficiencias que prevalecen en la escuela para lograr que los estudiantes mejoren sus niveles de lectura. Por ejemplo, en la Institución Educativa Francisco José de Caldas, en las pruebas saber grado 5° realizadas por el ICFES en el 2017, se evidenció la dificultad de los estudiantes para reconocer información explícita o implícita en una situación de comunicación, recuperar información implícita en los textos, relacionar textos, identificar información de la estructura explícita del texto, producir textos que respondan a diversas necesidades comunicativas, prever el propósito de un texto, etc. Ante esto, se precisa una transformación que permee a todos los actores que inciden en la educación, esto para velar por una escuela integradora e impregnada de lo humano que forme verdaderos seres en y para la huma-

nidad. Es pertinente que las instituciones educativas implementen prácticas pedagógicas para potenciar la comprensión lectora de los educandos, por lo tanto, se deben considerar las circunstancias que rodean esta problemática y hacer los ajustes para cada caso.

El presente documento tiene como propósito presentar los avances de la investigación sobre metacognición y comprensión lectora en educación básica primaria, para esto se realiza un breve análisis de las categorías conceptuales, se presenta la ruta metodológica, los resultados preliminares de la revisión teórica y posibles resultados futuros; además de las conclusiones.

Comprensión lectora

La comprensión lectora es un proceso interactivo entre texto, lector y contexto (Solé, 2012). Con la producción del texto aparecen la intención del autor, la estructura del texto y su contenido, el léxico, la sintaxis, la claridad y la cohesión. En lo que concierne al lector se encuentran sus intenciones, propósitos, actitudes, conocimientos previos, sus habilidades o estrategias de lectura. El contexto hace referencia a todas las condiciones medioambientales y las experiencias previas. Forrest y Waller (1984) mencionaron elementos metacognitivos de la comprensión, estos implican saber cuándo realmente se ha entendido un texto leído, saber lo que no se comprende y ser capaz de usar este conocimiento para monitorear la comprensión. Los estudiantes al tener esta habilidad metacognitiva sabrán qué estrategias se utilizarán mejor en determinadas condiciones y cuándo, cómo y por qué emplearlas.

En este sentido, Solé (2012) señala que para comprender un texto es preciso emprender una serie de acciones que permitan activar los conocimientos previos, plantearse objetivos de lectura, idear situaciones e ideas sobre el contenido, detallar y organizar información, detenerse en un punto cuando sea necesario, devolverse y reflexionar. En consecuencia, la lectura en contextos escolares será siempre una actividad prioritaria para que los

educandos participen activamente en su proceso de aprendizaje. La lectura y los elementos que la rodean han sido estudiados desde múltiples perspectivas y en diferentes ámbitos, por ello las investigaciones han surgido desde diversos enfoques y planteamientos, por ejemplo, desde principios del siglo pasado los psicólogos y los lingüistas se interesaron por estudiar la lectura y el acto de leer, lo que incluye, necesariamente a la persona que realiza tal acción (el lector).

Metacognición y aprendizaje escolar

La metacognición es un concepto complejo que se ha posicionado con el aporte de tradiciones teóricas, epistemológicas y enfoques metodológicos que nutren su comprensión y posibilitan ahondar en su estudio (Cerchiaro et al., 2011). El término metacognición hace referencia al acto de “pensar sobre el propio pensamiento”, lo que incluye procesos como la planificación de la tarea, la monitorización de los avances y la evaluación del resultado obtenido, así, la metacognición se produce cuando el individuo reflexiona sobre sus propias ideas, procesos mentales y desempeño cognitivo, e interviene, conscientemente, en cualquiera de estos aspectos.

Asimismo, Flavell (1976) la definió como “el conocimiento que se tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos (...) a la supervisión activa, y consecuente regulación y organización de estos procesos (...) en aras de una meta u objetivo concreto” (p. 232). Con relación a su abordaje en investigación, durante los últimos 20 años han sido muchas las disciplinas que han aportado al estudio de la metacognición. En lingüística, los procesos metacognitivos ha sido estudiados en relación a la comprensión lectora y la producción de textos (Minguela et al., 2015), por otro lado, en psicología cognitiva, los estudios están orientados con la teoría de la mente, la creatividad y el aprendizaje (Miele et al., 2009); asimismo, en psicología social, ha sido estudiada en atención con los procesos de autorregulación y, en educación, con el aprendizaje autónomo y las competencias profesionales (Soodla et al., 2017).

Existen múltiples procesos metacognitivos que ayudan a regular el propio aprendizaje, de este modo, cualquier tarea de aprendizaje puede descomponerse en varias etapas en función de los procesos metacognitivos que intervienen en ellas, por esto, Ruíz (2020) planteó 6 de estos procesos:

1. Evaluación de la comprensión de los objetivos de aprendizaje. Es importante que los estudiantes aprendan a detenerse un instante para evaluar su comprensión de la tarea dada, es decir, que integren este hábito como primer paso antes de iniciar su resolución; para llevar esto a cabo, pueden empezar por preguntarse, a sí mismos, lo que han entendido sobre lo que deben hacer y cuestionarse si no han dejado de lado algún detalle primordial. Cuando los alumnos se enfrentan a tareas que resultan nuevas para ellos, se les puede ayudar a evaluar su comprensión al preguntarles qué creen que deben hacer para realizarlas o cómo planean resolverlas.

2. Estimación de las propias debilidades y fortalezas respecto con el objetivo de aprendizaje. Una vez que el estudiante ha comprendido los objetivos de la tarea de aprendizaje, debe evaluar su capacidad para alcanzarlos; es preciso apreciar que la habilidad metacognitiva de estimar la propia capacidad está relacionada con las creencias del alumno sobre su autoeficacia, de hecho, modular la propia motivación respecto con una tarea se puede considerar una habilidad metacognitiva.

3. Planificación de la tarea de aprendizaje. Para promover en los alumnos el hábito de planificar, el primer paso a ejecutar es hacer explícito cómo lo hacen los expertos, esto mediante la práctica de su propia habilidad para planificar en la resolución de nuevas tareas y con la solicitud de que hagan explícita su planificación.

4. Selección de estrategias para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Muchos estudiantes desconocen que su rendimiento académico puede depender no solo de su esfuerzo, sino del tipo de acciones que realizan para aprender, por consiguiente, en el caso de alumnos que emplean estrategias

inadecuadas, tanto si estas fueron efectivas, o no, en el pasado, lo recomendable sería hablarles, explícitamente, sobre ellas. Educar, en este ámbito, puede beneficiar, significativamente, a los estudiantes (McClelland y Cameron, 2011), por lo tanto, si se desea mejorar la comprensión, la práctica de la evocación no debe consistir en recitar lo leído, sino en tratar de explicarlo con otras palabras, proporcionar nuevos ejemplos, compararlo con ideas parecidas o argumentar su plausibilidad, entre otras posibilidades.

5. Ejecución del plan, monitorización de su desarrollo y resultados. Cuando los estudiantes proceden a aplicar su plan de trabajo, deben acostumbrarse a monitorizar si este se ajusta a lo previsto, e incluso, qué tan eficaz resulta para alcanzar los objetivos marcados. En otras palabras, los alumnos deben crear el hábito de preguntarse, continuamente, cuestiones como ¿Estoy alcanzando los objetivos del plan en el tiempo previsto? ¿Está resultando eficaz la estrategia que estoy siguiendo? ¿Qué estoy aprendiendo? Así, la capacidad de autoevaluar el propio aprendizaje es una habilidad metacognitiva crucial, igualmente, una de las mejores formas de consolidar la memoria y evaluar, de la manera más fiel a la realidad, el propio aprendizaje, consiste en emplear la práctica de la evocación.

6. Reflexión sobre la idoneidad del plan elegido y la realización de ajustes. Luego de la evaluación del propio desempeño, el estudiante autorregulado debe tomar decisiones sobre qué hacer en función de los resultados; que los alumnos conozcan estrategias que son mejores que las que usan, no garantiza que las adopten, pues la motivación será clave para que lo hagan.

Relación entre metacognición y comprensión lectora

En el ámbito escolar, la metacognición es de suma importancia para la formación de los estudiantes, pues estos enfrentan, constantemente, diversas tareas de aprendizaje, por ello, deben utilizar las estrategias adecuadas para dar cumplimiento a cada una de ellas, así, es necesario que aprendan a aprender, guíen su propio proceso de aprendizaje, y aprendan de manera au-

tónoma y autorregulada. En este sentido, Zhang y Seepho (2013) afirmaron que las estrategias metacognitivas en lectura están diseñadas para aumentar el conocimiento de los lectores sobre la conciencia y el control en su proceso de lectura, con la finalidad de mejorar su comprensión lectora y evaluar si han tenido éxito en su intento de comprender.

Por otro lado, Forrest y Waller (1984) indicaron que la capacidad de monitorear la comprensión depende de lo que el lector conozca sobre su propio proceso de comprensión.

Para Baker y Brown (1984), los procesos metacognitivos (control, autorregulación y evaluación) implicados en la comprensión lectora incluyen clarificar los objetivos o propósitos de la lectura, las exigencias de la tarea, la identificación de elementos importantes del mensaje, el reconocimiento de las ideas principales, el monitoreo de las actividades, hacerse preguntas para comprobar si se cumplen los objetivos, corregir cuando se detectan dificultades, y evitar interrupciones y distracciones.

Esta importancia del sujeto lector ha sido de gran interés para comprender el proceso de comprensión lectora, en tal marco, en los últimos años, los investigadores han reconocido el papel activo del lector, por esto, el componente metacognitivo representa un recurso fundamental para la comprensión y el significado del texto. Los estudios son diversos desde distintos enfoques y perspectivas teóricas, pues han considerado componentes, variables y estrategias metacognitivas implicadas en la comprensión lectora (Ladino y Tovar, 2005; Mateos, 1991). Algunos estudios están centrados en la aplicación de programas de intervención pedagógica en habilidades y estrategias metacognitivas, con el fin de mejorar la comprensión lectora, estos han sido realizados en diversos contextos y poblaciones. Precisamente, mediante un análisis, se determinó que las estrategias metacognitivas son importantes para mejorar la comprensión de textos, además, el docente ejerce un rol fundamental en el proceso, sin embargo, dichas estrategias no siempre influyen, de manera directa, en el desarrollo de las habilidades aca-

démicas, puesto que es necesario que se implementen con un alto grado de continuidad (Aragón y Caicedo, 2009).

Los estudiantes que poseen conciencia metacognitiva tienen el conocimiento sobre lo que hacen, por esto, utilizan estrategias para averiguar lo que deben hacer. En esta línea de ideas, hay tres tipos de conocimiento metacognitivo, cada uno juega un papel en el aprendizaje y la comprensión lectora.

Conocimiento de persona / conocimiento declarativo (“saber qué”): es el conocimiento de los propios procesos de aprendizaje y las estrategias de aprendizaje, este incluye la comprensión de lo que se sabe, lo que no se sabe y lo que se quiere saber, por ejemplo, como estudiante, se debe saber que la lectura es importante para mejorar los conocimientos, por ello, es necesario leer más.

Conocimiento procedimental (“saber cómo”): saber qué habilidades y estrategias utilizar, y cómo aplicarlas, lo que incluye la comprensión de las tareas cognitivas y la naturaleza de lo que se requiere para completarlas; este conocimiento guía al individuo en la gestión de una tarea, con el propósito de tener éxito en completarla.

Conocimiento condicional (“saber cuándo”): conocimiento sobre por qué y cuándo se deben utilizar diversas estrategias de aprendizaje, esto incluye conocimientos sobre los tipos de estrategias que, probablemente, sean más útiles (Flavell, 1979; McElwee, 2009).

La regulación metacognitiva implica la capacidad de pensar estratégicamente y resolver problemas, así como planificar, establecer metas, organizar ideas, y evaluar lo que se conoce y lo que no (Hammond et al., 2019), así, esto comprende tres habilidades esenciales.

Planificación: supone determinar cómo se puede abordar una tarea antes de realizarla, lo que incluye identificar el problema, elegir las estrategias, organizar los pensamientos y predecir los resultados; la estrategia de planificación se emplea en la etapa previa a la lectura. De este modo, los lectores desarrollan un plan de acción antes de leer un texto, por ello, esta estrategia está relacionada con escanear y adivinar de qué se trata el texto, lo que ayuda a los lectores a predecir el texto o la información y pensar en su tema.

Seguimiento: se refiere a la conciencia de los estudiantes sobre el progreso, la comprensión y el desempeño general de la tarea, esto abarca las pruebas, y revisar y evaluar la eficacia de las estrategias que se utilizan. La etapa de lectura involucra la estrategia de seguimiento, así, los lectores prestan atención a su lectura y se hacen preguntas cuando enfrentan problemas sobre el significado del texto; el seguimiento (monitoreo) se produce cuando piensan en su estrategia y comprueban su comprensión.

Evaluación: la etapa de postlectura involucra la estrategia de evaluación, pues los lectores pueden evaluar su estrategia al plantearse preguntas sobre qué estrategias tienen un efecto en su lectura y si las usan correctamente. Cuando estos lectores competentes evalúan su plan, se preguntan cómo podrían aplicar las estrategias de lectura a otros problemas de lectura o si necesitan volver atrás y resolver algún malentendido (Anderson, 2002; Flavell, 1979; Hammond et al., 2019; McElwee, 2009).

En consideración con lo anterior, el estudio responderá a una gran pregunta ¿qué impacto tiene la aplicación de una propuesta de intervención didáctica con estrategias metacognitivas en la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica primaria?; este interrogante busca propiciar cambios en el proceso de comprensión lectora, todo en función de estrategias metacognitivas en estudiantes de edad escolar, a partir del reconocimiento de los fundamentos epistemológicos, teóricos y conceptuales de las categorías “metacognición” y “comprensión lectora”, para observar su incidencia

en la educación básica primaria, y establecer relaciones entre los procesos metacognitivos y la comprensión lectora en la población de estudio, con el propósito de promover, en los estudiantes, la metacognición para favorecer los procesos de comprensión lectora.

Método

El objetivo principal de la investigación es analizar el impacto de una propuesta de intervención didáctica con estrategias metacognitivas, para abordar este objetivo, se utilizará un paradigma pragmático, el cual sustenta el proceso investigativo con el método mixto, lo que incluye lo cuantitativo y cualitativo, se centra en una metodología flexible, que busca dar una respuesta apropiada a un problema de investigación. Según Creswell (2009), la investigación mixta permite articular, en una misma investigación, metodologías cuantitativas y cualitativas, con la intención de comprender de mejor manera el objeto de estudio, tener una mejor comprensión y explicación de la realidad que se caracteriza por ser multidimensional.

En la fase cuantitativa, se aplicarán pruebas de comprensión lectora y así determinar los niveles de comprensión de los estudiantes, también se aplicarán escalas metacognitivas, para determinar las percepciones de los estudiantes en referencia a factores asociados a la metacognición. En la fase cualitativa, se aplicará una propuesta de intervención didáctica con estrategias metacognitivas, donde además de la instrucción explícita, se harán entrevistas y se conformarán grupos focales.

Resultados

Los resultados preliminares sobre los avances de este estudio, se soportan en la búsqueda bibliográfica, en la cual se evidencia una relación entre estrategias metacognitivas y comprensión lectora, en ese sentido, Baker y Brown (1984) relacionan los procesos metacognitivos implicados en la compren-

sión lectora, señalando rutas (control, autorregulación y evaluación) para que el lector pueda guiar el proceso de lectura y lograr la comprensión.

Por su parte Ruíz (2020), sugiere un derrotero con diferentes etapas en donde se precisa la intervención de procesos metacognitivos y la aplicación de estrategias metacognitivas, con esto se busca orientar al lector hacia una mejor comprensión, para esto debe poner en practica diferentes procesos, entre los que se encuentran, el entender el propósito de aprendizaje, el conocimiento de sus fortalezas y debilidades, tener la capacidad para planificar, buscar las estrategias acordes a la tarea, monitorear los avances y hacer una mirada retrospectiva para hacer los ajustes pertinentes.

Autores como Solé (2012), Flavell (1979) y Hammond et al. (2019) consideran tres habilidades esenciales, para enfrentarse a una tarea de aprendizaje en general y una tarea de comprensión lectora en particular: la planificación como un primer paso, con lo que se garantiza que el individuo pueda trazar un plan de acción para enfrentarse a la tarea, como segundo paso, el seguimiento o monitoreo, lo que implica cuestionarse sobre el correcto desarrollo de la tarea y por último, y no menos importante hacer la respectiva evaluación del proceso.

Con estos resultados preliminares de la revisión bibliográfica se hace necesario implementar en las aulas de la educación básica primaria, unas formas de enseñar y aprender multidimensionales que posibilite una lectura basada en la comprensión de sí mismo, del mundo y la realidad circundante, esto es formar lectores críticos, que se vinculen con su entorno y sus problemáticas, seres humanos plenamente desarrollados y capaces de relacionarse con los demás.

De acuerdo a lo anterior, se esperan a futuro los resultados sobre la investigación, referente a la caracterización de las prácticas lectoras de los estudiantes, el establecimiento de los niveles de comprensión lectora, las percepciones de los estudiantes sobre factores asociados a la metacognición

como son: el autoconocimiento, la autorregulación y la evaluación; con toda esta información y el respectivo análisis, emergerá una propuesta de intervención didáctica con estrategias metacognitivas, la cual busca mejorar la comprensión lectora de los estudiantes de educación básica primaria, durante el desarrollo de la propuesta se harán entrevistas a los participantes para profundizar en la comprensión del objeto de estudio. Por último, se evaluarán los efectos de la propuesta realizando los análisis pertinentes.

Conclusiones

Los avances de esta investigación giran en torno a la metacognición y comprensión lectora. En este sentido, el estudio de la metacognición cobra importancia en los procesos de lectura, por ello, es posible retomar algunas ideas fundamentales que las investigaciones desarrolladas ofrecen para guiar el camino y profundizar en esta relación. Se ha reconocido que, mediante actividades que envuelven la metacognición, el niño aprende a complejizar su aprendizaje, tener una visión global y a qué o quién recurrir para mejorar la comprensión de sí mismo, de los objetos y del mundo en su totalidad, es decir, las habilidades metacognitivas facilitan la autorregulación del aprendizaje por parte de los estudiantes.

El acto de leer no culmina con la decodificación del texto, esta habilidad va más allá, constituye una fuente inagotable de conocimientos, permite analizar el mundo y la realidad que nos rodea. Leer es un arte, del cual se deben apropiarse los estudiantes para poder aprender, para que se dé una verdadera apropiación se requieren diversas habilidades de análisis, deducción, interpretación, reflexión y pensamiento crítico.

Los estudiantes en los diferentes ciclos de escolaridad, tienen dificultades en la comprensión de lectura, la escuela desde sus prácticas debe estar a la vanguardia para solventar la situación, para esto se debe idear estrategias, donde participen todos los actores educativos que permitan

cambiar la realidad imperante. Con la apropiación de las habilidades metacognitivas (planificación, autorregulación, evaluación) se espera que los estudiantes mejoren las prácticas lectoras. Por medio de la implementación de programas de intervención didáctica, el reconocimiento y apropiación de estrategias metacognitivas, se busca promover mejores procesos lectores en los estudiantes, lo que aumenta la probabilidad de enfrentarse a una tarea de forma exitosa, así como utilizar, adecuadamente, el conocimiento y las estrategias de aprendizaje.

Por otra parte, emprender actividades tendientes al conocimiento metacognitivo ayuda a los niños a autorregularse, enfrenar los problemas de una manera diferente, y comprender las realidades circundantes, los riesgos, las incertidumbres y los miedos ante una sociedad cambiante, lo que genera alternativas de solución ante las dificultades. La investigación de las últimas décadas ha llevado a un progreso significativo en el entendimiento de la naturaleza de la comprensión lectora y cómo enseñarla, en tal marco, el papel importante que juegan las estrategias cognitivas y metacognitivas se ha documentado ampliamente, no obstante, recientemente es que se ha dirigido la atención a los grados primarios, por este motivo, se necesita más investigación en este nivel, especialmente, dentro del entorno natural del aula.

Para concluir, la evidencia de la instrucción de estrategias de comprensión puede ser efectiva para los estudiantes de nivel primario proviene principalmente de estudios que evalúan programas de instrucción que contienen una variedad de componentes. La mayoría de los componentes de estos programas se justifican en términos teóricos, sin embargo, los estudios no se han diseñado para determinar cuáles de ellos son realmente efectivos, en otras palabras, se necesitan diferentes diseños para evaluar el impacto de estos programas y obtener un panorama más amplio de la situación.

Referencias

- Anderson, N. (2002). The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest.
- Aragón, L., y Caicedo, A. (2009). La enseñanza de estrategias metacognitivas para el mejoramiento de la comprensión lectora. Estado de la cuestión. Pensamiento Psicológico, 5(12), 125-138.
- Baker, L., y Brown, A. (1984). Metacognitive skills and reading. En D. Pearson, R. Barr, M. Kamil, y P. Mosenthal, Handbook of reading research (págs. 353-394). Longman.
- Cerchiaro, E., Paba, C., y Sánchez, L. (2011). Metacognición y Comprensión lectora: una relación posible e intencional. Duazary, 8(1), 99-111.
- Creswell, J. (2009). Diseño de investigación: métodos cualitativo, cuantitativo y mixto. Sage.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En L. Resnick, The nature of intelligence (págs. 231-235). Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. A new area of cognitive developmental inquiry. American Psychologist, 34, 705-712.
- Forrest, D., y Waller, T. (1984). Cognition, metacognition and reading. Springer-Verlag.
- Hammond, L., Austin, K., Cheung, M., y Martin, D. (2019). Thinking about thinking: metacognition . Stanford University School of Education: https://www.learner.org/wp-content/uploads/2019/02/The-Learning-Classroom_Thinking-About-Thinking.pdf
- Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación, ICFES (2017). Resultados pruebas saber 5° área de Lenguaje.
- Ladino, Y., y Tovar, J. (2005). Evaluación de las estrategias metacognitivas para la comprensión de textos científicos. Enseñanza de las Ciencias, 1(1), 1-5.
- Mateos, M. (1991). Entrenamiento en el proceso de supervisión de la comprensión lectora: fundamentación teórica e implantaciones educativas. Journal for the Study of Education and Development, 56, 25-50.
- McClelland, M., y Cameron, C. (2011). Self-regulation and academic achievement in elementary school children. En T. i. Development, Lerner, R; Lerner, J; Bowers, E; Lewin, S; Gestsdottir, S; Brown, J (págs. 29-44). Jossey-Bass.



- McElwee, S. (2009). Metacognición para el aula y más allá: diferenciación y apoyo a los alumnos. Servicio de apoyo a la educación especial.
- Miele, D., Molden, D., y Gardner, W. (2009). Motivated comprehension regulation: vigilant versus eager metacognitive control. *Memory & Cognition*, 37(6), 779-795. 10.3758/MC.37.6.779
- Minguela, M., Solé, I., y Pieschl, S. (2015). Flexible self-regulated reading as a cue for deep comprehension: Evidence from online and offline measures. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 28(5), 721-744. <https://doi.org/10.1007/s11145-015-9547-2>
- Muñoz, A., y Ocaña, M. (2017). Uso de estrategias metacognitivas para la comprensión textual. *Cuadernos de Lingüística Hispánica* (29), 223-244. <https://doi.org/10.19053/0121053X.n29.2017.5865>
- Navarrete, L., & Vargas, J. (2015). Comprensión de lectura y producción de discurso escrito mediados por TIC, en educación media. *3C TIC*, 4(4), 244-254. <https://doi.org/10.17993/3ctic.2015.44.244-243>
- Navarrete, L., & Vargas, J. (2016). Lectura y Escritura: una propuesta de intervención metacognitiva desde los entornos digitales. In *Actas del 3er Simposio Internacional y 4to Coloquio Regional de Investigación Educativa y pedagógica*. Universidad de Córdoba. <https://bit.ly/3zjqXHp>
- Nieto, J. (2006). Estrategias de comprensión del discurso escrito expositivo: evaluación e intervención. Universidad de Barcelona.
- Ruíz, H. (2020). *¿Cómo aprendemos? Una aproximación científica al aprendizaje y la enseñanza*. Graó.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59(1), 43-61. 10.35362/rie590456
- Soodla, P., Jogi, A., y Kikas, E. (2017). Relaciones entre el conocimiento metacognitivo de los profesores y el conocimiento metacognitivo y el rendimiento en lectura de los estudiantes. *Revista europea de psicología de la educación*, 32(2), 201-218.
- Zhang, L., y Seepho, S. (2013). Metacognitive strategy use and academic reading achievement: Insights from a Chinese context. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 10(1), 54-69.

Relación entre la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de las ciencias naturales

Relationship between interdisciplinarity and project-based learning in teaching the natural sciences

Diana Paola Martínez Salcedo
diana.martinez2@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-4946-5012

Juan Miguel González Velasco
juanmiguelgonzalezvelasco@gmail.com
Universidad Mayor de San Andrés, Bolivia
ORCID: 0000-0002-3502-2539

Cómo citar: Martínez, D., y González, J. (2022). Relación entre la interdisciplinariedad y el aprendizaje basado en proyectos en la enseñanza de las ciencias naturales. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 330-343). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Este capítulo hace parte de los avances de una tesis doctoral cuyo objetivo es desarrollar una estrategia metodológica interdisciplinar con maestros de ciencias naturales apoyado en el Aprendizaje Basado en Proyectos. Este estudio se desarrolla en la Universidad Simón Bolívar, sede Barranquilla y se ubica en una línea de investigación relacionada con las prácticas curriculares, pedagógicas y evaluativas desde una perspectiva compleja y transdisciplinar. El propósito es describir la relación entre la interdisciplinariedad y el

Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) específicamente en la enseñanza de las ciencias naturales. Se realizó una revisión teórica haciendo una recopilación documental y bibliográfica a partir de dos categorías, uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza y el pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y relacionado con el papel que juega dentro de la educación. Los resultados muestran que el ABPy es una metodología activa utilizada como recurso de enseñanza interdisciplinar, ya que permite implementar el trabajo colaborativo con integrantes provenientes de diversos campos, para generar un diálogo entre varias disciplinas con el fin de producir un entramado de conocimiento y lograr con esto una transdisciplinariedad, formando una conexión entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, y teniendo en cuenta las competencias, el desarrollo de destrezas y habilidades investigativas, lo que brinda alternativas en las que el estudiante aprende desde una pregunta o problema relacionado con su contexto y donde construye un producto final que expone a la comunidad educativa.

Palabras clave

Interdisciplinariedad, Aprendizaje Basado en Proyectos, ciencias naturales.

Abstract

This chapter is part of the advances of a doctoral thesis whose objective is to develop an interdisciplinary methodological strategy with natural science teachers supported by Project Based Learning. This study is developed at the Universidad Simón Bolívar, Barranquilla and is part of a line of research related to curricular, pedagogical and evaluative practices from a complex and transdisciplinary perspective. The purpose is to describe the relationship between interdisciplinarity and Project Based Learning (PBLy) specifically in the teaching of natural sciences. A theoretical review was carried out by making a documentary and bibliographic compilation based on two categories, the use of the ABPy methodological strategy in teaching and complex thinking focused on interdisciplinarity and related to the role it plays in ed-

ucation. The results show that ABPy is an active methodology used as an interdisciplinary teaching resource, since it allows the implementation of collaborative work with members from different fields, to generate a dialogue between various disciplines in order to produce a network of knowledge and thus achieve transdisciplinarity, forming a connection between the conceptual, procedural and attitudinal components, and taking into account the competencies, the development of skills and research skills, which provides alternatives in which the student learns from a question or problem related to their context and where they build a final product to expose to the educational community.

Keywords

Interdisciplinarity, Project Based Learning, natural sciences.

Introducción

Este capítulo presenta una recopilación documental y bibliográfica a partir de una revisión teórica, con el fin de buscar y analizar investigaciones previas, conceptos o teorías que se consideren válidas para encuadrar el estudio, se utilizó el “método por índices” de Hernández et al. (2014), dentro del desarrollo de la “perspectiva teórica” (p. 60), la cual proporcionó elementos primordiales para la consolidación del marco teórico de la tesis doctoral denominada “El Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy), una estrategia metodológica interdisciplinar en la formación de maestros en Ciencias Naturales”. Se parte inicialmente en describir la existencia de una relación entre la interdisciplinarietà y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) específicamente en la enseñanza de las ciencias naturales.

Con relación a la enseñanza de las ciencias, es necesario mencionar que se vienen realizando transformaciones en los diversos campos de educación (básica, media y superior), donde se manifiesta que para enseñar esta disciplina se requiere que el maestro deje de ser un trasmisor de conocimien-

to, que fomente habilidades y competencias que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico, científico y reflexivo. Así mismo, que desarrolle métodos y estrategias enfocadas a situaciones problemas del entorno, en la cual el estudiante considere diferentes posibilidades de aplicación de las ciencias en la vida diaria. Al respecto, los Estándares Básicos de Competencia de Ciencias Naturales y Ciencias Sociales (EBC), (MEN, 2004, p.96), plantea que el desarrollo de la ciencia y la tecnología ocupan un desarrollo fundamental en la vida de los estudiantes:

...enseñar ciencias, significa contribuir a formación de ciudadanos y ciudadanas capaces de asombrarse, observar y analizar lo que acontece a su alrededor y en su propio ser; formularse preguntas, buscar explicaciones y recoger información; detenerse en sus hallazgos, analizarlos, establecer relaciones, hacerse nuevas preguntas y aventurar nuevas comprensiones; compartir y debatir con otros sus inquietudes, sus maneras de proceder, sus nuevas visiones del mundo; buscar soluciones a problemas determinados y hacer uso ético de los conocimientos científicos. (MEN, 2004, p. 96)

De acuerdo con lo anterior, se hace necesario, que los docentes innoven en sus prácticas pedagógicas, diseñando, creando e implementando continuamente una serie de componentes encaminados a garantizar una formación integral de los individuos, además, de fortalecer habilidades, actitudes, liderazgo y reflexión, con el fin de construir una sociedad democrática y participativa. Asimismo, Pamplona et al. (2019), manifiestan que

...se requiere de educadores que transformen la realidad, que realmente flexibilicen sus métodos de enseñanza; de docentes comprometidos con su labor, que lean, investiguen, se informen, apoyándose con frecuencia del conocimiento científico para implementar cambios en las estrategias de enseñanza de manera creativa, adaptándolas de forma apropiada a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes y a las pretensiones curriculares de las diferentes áreas. (p.28)

Otro problema recurrente en la enseñanza de las Ciencias es que se enseña y se aprende de manera fraccionada separando las temáticas o contenidos antes de reconocer sus particularidades. Esta división genera problemas de vinculación e integración y no permite forjar relaciones interdisciplinarias en el proceso de enseñanza. Con referencia a lo anterior, (DeBoer, 2011) expresa que la enseñanza de esta disciplina es parte fundamental en la sociedad, debido al uso de las TIC en la mayoría de los sectores y la generación de conocimiento científico en el desarrollo educativo y económico a nivel nacional e internacional.

De los planteamientos anteriores, se concluye la poca utilización de metodologías que incentiven el interés y mejore el aprendizaje de los estudiantes, así mismo, algunos autores como, Martínez de Anda (2013) manifiestan que el uso de estrategias didácticas inadecuadas que no se enfoquen en los estilos de aprendizaje de los estudiantes conlleva a realizar una inapropiada intervención docente, obteniendo como resultados desmotivación, desinterés, dispersión, y bajo rendimiento académico.

Para enfrentar esta desarticulación en la enseñanza de las ciencias, los conceptos deben de estar fuertemente interrelacionados, se debe contar con docentes que apliquen metodologías activas, significativas y constructivistas en los procesos de enseñanza como el ABPy, para que los estudiantes logren comprender y relacionar lo trabajado en las aulas de clase con su diario vivir, además que posibilite sus aprendizajes anclando los saberes en nuevas situaciones y teniendo en cuenta el contexto (Jaramillo, 2019).

Con relación a lo anterior, el ABPy, permite crear nuevas prácticas educativas que logren propiciar en los estudiantes la relación con el contexto desde una mirada amplia y multidisciplinaria, además, de generar el desarrollo de destrezas y competencias. Según el Buck Institute for Education (BIE) expresa que el ABPy orientado por estándares “es un método sistemático de enseñanza que involucra a los estudiantes en el aprendizaje de conocimientos y habilidades, a través de un proceso extendido de indaga-

ción, estructurado alrededor de preguntas complejas y auténticas, y tareas y productos cuidadosamente diseñados”. (Markham et al., 2003, p.14)

Finalmente, se exponen los aspectos que han motivado el desarrollo de este capítulo partiendo de la formulación de la siguiente pregunta: ¿Cómo describir la relación entre la interdisciplinariedad y el Aprendizaje Basado en Proyectos en la enseñanza de las ciencias naturales? De ahí, la importancia de elaborar una revisión teórica haciendo un rastreo documental y bibliográfico de la literatura, la cual le permite al investigador realizar un ejercicio de compilación documental de antecedentes.

Método

Para el desarrollo de esta revisión teórica se abordaron dos categorías: el uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza y el pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y relacionado con el papel que juega dentro de la educación. Además, se tuvieron en cuenta tres criterios de selección: a) documentos publicados entre 2000 y 2021. b) publicaciones en revistas internacionales y/o nacionales de acceso abierto. c) exclusión de investigaciones que se hayan realizado en básica primaria y secundaria e investigaciones cuantitativas que no estuvieran enfocadas en la educación. La búsqueda se realizó en base de datos electrónicas como Scopus, Redalyc, Scielo y Dialnet, también, se consultaron tesis de maestría y doctorado encontradas en el centro de documentación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquía (CEDED) y los repositorios de la Universidad Nacional, Universidad Santo Tomás, y Simón Bolívar.

Con los documentos seleccionados se construyó una matriz en un archivo de Excel, organizando la información en seis columnas (Título, Autor, Año, Tipo de material, Lugar y Ámbito). Finalmente fueron seleccionados 30 artículos, 10 tesis de maestría y doctorado, 12 libros y 5 documentos institucionales de los cuales se realizó la lectura y revisión de la información de cada uno, con el fin de efectuar el análisis respectivo a la luz de las dos

categorías de búsqueda. (Tabla 1.)

Tabla 1. Tipos de documentos y fuentes consultadas para la construcción de la revisión teórica

Tipo de documento	Base de datos y/o fuentes	Cantidad
Libros	Web, Bases de datos	12
Tesis de maestría y doctorado	Centro de documentación Facultad de Educación. UdeA. (CEDED) Repositorio Universidad Nacional Universidad Santo Tomás, Simón Bolívar	10
Documentos institucionales	Ministerio de Educación Nacional Secretaría de Educación de Medellín (Instituciones Educativas)	5
Otros artículos	Bases de datos (Scopus, Redalyc, Scielo y Dialnet), Internet, y otros	30

De acuerdo con los descriptores de búsqueda se encontró lo siguiente: Con relación al uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza, se localizaron diez artículos y tres libros internacionales, un libro y dos artículos nacionales, tres tesis de maestría y una de doctorado. Al realizar la búsqueda sobre el pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y relacionado con el papel que juega dentro de la educación, se hallaron siete artículos nacionales y quince internacionales. También se utilizaron los cinco documentos institucionales sugeridos por el Ministerio de Educación Nacional y las Instituciones Educativas.

Posteriormente, se desarrolló la lectura en profundidad de cada texto, extrayendo párrafos o frases en los que especifique el tema relacionado con las categorías planteadas, con el fin de comparar entre un texto y otro las similitudes, diferencias, coyunturas, tendencias y todo tipo de información que sea útil, dando claridad, minuciosidad y rigor al análisis realizado, todo esto para aportar al cumplimiento de los objetivos.

Resultados

Los resultados de la revisión se muestran en función de las categorías de interés en el estudio, uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza y el pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y relacionado con el papel que juega dentro de la educación.

Uso de la estrategia metodológica ABPy en la enseñanza

El ABPy, es una estrategia que permite el aprendizaje de conceptos y habilidades en los estudiantes con el uso de la exploración, indagación y experimentación a partir de preguntas y problemáticas de su entorno. Igualmente, esta metodología ha tenido un gran impacto en la educación como se evidencia en las investigaciones de Ausín et al. (2016) y en la de Han et al. (2014), quienes articularon el ABPy con las TIC y con STEM dentro de la formación del profesorado. Igualmente, el ABPy permite el logro de aprendizajes significativos a través de la realización de proyectos (Benítez y García, 2013, p.23), con actividades que suelen ser relevantes para los estudiantes ya que fomentan la creatividad, la responsabilidad individual y el trabajo colaborativo.

También, se encontraron investigaciones que relacionan el ABPy con una sola de las disciplinas de las Ciencias Naturales: la biología y la física, al respecto, Duncan y Tseng (2011), mencionan que la experiencia se concentra en la toma de decisiones y aplicación de conocimientos de los estudiantes sobre un tema de genética. En este mismo orden, se encuentra el trabajo de Langbeheim (2015), esta investigación se abordó a través de un estudio de caso de un currículo de ciencias, este documento demostró que la investigación basada en proyectos puede ser utilizada para la enseñanza de la física, también promueve el interés y la motivación de los estudiantes logrando mejorar la comprensión del contenido científico.

Para Jaramillo (2019), quien menciona que esta estrategia no se enmarca en la enseñanza tradicional, si no que el ABPy permite integrar di-

ferentes áreas, brindando un conjunto de saberes en vez de generar conocimiento fraccionado o parcializado, esto lo hace a partir de la construcción de proyectos interdisciplinarios y trasdisciplinarios. Es decir, el “conocer, saber hacer y saber emprender asociado e integrado con áreas del currículo potencia la verdadera educación constructivista y significativa” (Jaramillo, 2019, p. 200).

En relación con esto, el ABPy permite brindar diversas formas de aprendizaje retomando un problema propio de su contexto o de las problemáticas que emergen en las Instituciones Educativas, como el uso de conceptos descontextualizados, la fragmentación de los contenidos, y la falta de motivación puedan ser llevadas a la realidad que los estudiantes viven en su cotidianidad.

Pensamiento complejo enfocado en la interdisciplinariedad y relacionado con el papel que juega dentro de la educación

El paradigma de la complejidad establece un enlace entre lo simple y lo complejo, esto implica hacer alianzas de diferentes disciplinas o ciencias que enlazan saberes para comprender las relaciones existentes. Morín et al. (2003), expresan que “El pensamiento complejo es un estilo de pensamiento y de acercamiento a la realidad, genera su propia estrategia inseparable de la participación inventiva de quienes lo desarrollan” (p. 39).

Debido a esto, se hace necesario contar con docentes que establezcan interrelaciones en las áreas de conocimiento, que generen interés en el análisis de fenómenos, que flexibilicen sus métodos de enseñanza e implementen estrategias que permitan obtener conocimiento a través de la investigación, el asombro y las acciones que realiza el individuo en su diario vivir así como buscar nuevos límites y posibilidades que conduzcan a un pensamiento estructurado y articulado que aumente progresivamente y lo lleve a la interpretación de la complejidad en diferentes condiciones del entorno y su contexto. La evolución de este docente permitirá que diseñe estrategias que apuesten a la comprensión de las realidades y a la interdisciplinariedad en

sus prácticas pedagógicas con el fin de lograr la transformación de la educación.

El término interdisciplinariedad, se ha estado trabajando en esta sociedad contemporánea dentro de las diferentes disciplinas, la cual se ha ido articulado en los problemas científicos, generando un trabajo interdisciplinario. Rodríguez (2015), expresa que se requiere un esfuerzo para realizar un trabajo conjunto entre los docentes de diferentes áreas, asimismo, manifiesta que en la práctica este trabajo puede generar algunos problemas, como confusión conceptual cuando algún concepto se utiliza en 2 o más disciplinas y presenta un significado diferente.

El trabajo de Yves Lenoir (2013) presenta un resumen de las concepciones de interdisciplinariedad que el autor ha desarrollado en el transcurso de los últimos 30 años, como producto de sus investigaciones y análisis literarios. Otro de los estudios que aportan a la relación de la educación con el pensamiento complejo, es la de Martínez y Vicuña (2017), la cual tuvo como objetivo principal “generar aportes teóricos y reflexivos a la educación desde el pensamiento complejo”.

Seguidamente, la investigación realizada por González (2009), explica sobre el “aprendizaje como sistema complejo y las formas de presentarse en la metacomplejidad educativa” (p.83). Técnicas que involucran diversas ideas con relación a las planeaciones de aula y manejo de eslabones de aprendizaje, lo que se denominan “bucle educativo”. En este orden de ideas se puede citar a Araya et al. (2019) quienes en su trabajo indagaron la precepción y las vivencias de las prácticas educativas del concepto interdisciplinariedad en los profesores. Estos mismos autores, mencionan diversas investigaciones realizadas en el campo de la interdisciplinariedad con énfasis en la educación primaria, secundaria y así como en la formación de profesores.

Discusión

Con este estudio se buscaba describir la existencia de una relación entre la interdisciplinariedad y el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABPy) específicamente en la enseñanza de las ciencias naturales. De acuerdo con esto, los resultados señalan que trabajar desde estos enfoques implica que las instituciones deben replantear sus currículos, orientados a implementar modelos de enseñanza trabajados en grupos interdisciplinarios (maestros de diferentes áreas) para tener en cuenta la diversidad de individuos de la sociedad e intensificando los valores, lo cual permitirá espacios educativos encaminados al dialogo de saberes.

Lo anterior, debe estar enfocado en el campo de la docencia, donde se debe fortalecer los programas de formación de maestros dentro de las prácticas pedagógicas, promoviendo el diseño de estrategias con el uso de metodologías activas, en este caso el ABPy, a partir de la realización de proyectos de investigación interdisciplinarios dentro del proceso de formación profesional enfocadas desde lo conceptual, pedagógico y didáctico y que permitan adquirir habilidades del siglo XXI, conocimiento de la realidad y experiencia con su entorno, además, del uso de herramientas tecnológicas, que logren impulsar el desarrollo de competencias y habilidades para pensar y crear.

Es decir, el ABPy permite la relación entre la teoría y la práctica con la integración de áreas dentro de los currículos de las instituciones educativas favoreciendo la globalización de saberes, donde los estudiantes reconocen problemas cotidianos o las experiencias adquiridas y la relacionan con las bases teóricas para encontrar soluciones creativas obteniendo aprendizajes significativos, todo esto orientado por el docente, quien debe incluir estrategias innovadoras (gamificación, TIC, participación activa, trabajo colaborativo, entre otras) en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El sector educativo se viene enfrentando a los desafíos actuales de la sociedad, siendo los docentes innovadores de la transformación científi-

ca y tecnológica con el uso de metodologías activas y lo relacionado con STEAM, lo que permite preparar a los ciudadanos del siglo XXI, a través de la adquisición de aprendizajes, competencias y habilidades fundamentales para su vida y su trabajo.

La interdisciplinariedad y el ABPy son ejes principales del conocimiento en procesos transversales de la educación articulando diversos aprendizajes disciplinares y logrando una conexión entre los componentes conceptuales, procedimentales y actitudinales, esto debido a la implementación del trabajo en equipo con integrantes provenientes de diferentes campos con un objetivo en común, generar un diálogo entre las diferentes disciplinas, con el fin de producir un entramado de conocimiento y lograr con esto una transdisciplinariedad.

Conclusiones

A partir de lo expuesto en este texto, y de acuerdo con la revisión bibliográfica realizada, se puede concluir que el ABPy es una metodología activa utilizada como recurso de enseñanza interdisciplinar, enfocado en las competencias, desarrollo de destrezas y habilidades investigativas, lo que brinda alternativas en las que el estudiante aprende desde una pregunta o problema relacionado con su contexto y donde construye un producto final que expone a la comunidad educativa.

Por último, la educación en este siglo XXI se debe transformar para proyectar un pensamiento que le permita comprender la complejidad existente, potenciando la creatividad y las distintas capacidades que el ser humano posee, vinculándolo desde un enfoque interdisciplinar, lo que permitirá que los docentes trabajen en equipo con sus pares, desarrollando estrategias y materiales como recurso para la enseñanza y que faciliten el aprendizaje, además, de guiar la realización de procesos investigativos, la adquisición de habilidades, a percibir la complejidad de las situaciones, a gestionar y reflexionar su conocimiento, que pueda solucionar problemas de su vida

cotidiana, con base en actitudes y valores aprendidos en la perspectiva interdisciplinar y transdisciplinar.

Referencias

- Araya, C. S., Monzón, V. H. e Infante, M. E. (2019). Interdisciplinariedad en palabras del profesor de biología: De la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403-429.
- Ausín, V., Abella, V., Delgado, V., & Hortigüela, D. (2016). Aprendizaje Basado en Proyectos a través de las TIC: Una Experiencia de Innovación Docente desde las Aulas Universitarias. *Formación universitaria*, 9(3), 31-38.
- Benítez, A. A., & García, M. L. (2013). Un primer acercamiento al docente frente a una metodología basada en proyectos. *Formación universitaria*, 6(1), 21-28.
- DeBoer, G. E. (2011). The Globalization of Science Education. *Journal of research in science teaching*, 48(6), 567-591.
- Duncan, R.G. & Tseng, K.A. (2011), Designing project-based instruction to foster generative and mechanistic understandings in genetics. *Science Education*. 95, pp. 21-56. <https://doi.org/10.1002/sce.20407>
- González V., J. M. (2009). Didáctica Crítica desde la transdisciplinariedad, la complejidad y la investigación: De cara a los retos y perspectivas educativas del devenir de nuestros tiempos. *Revista Integra Educativa*, 2(1), 63-74.
- Han, S., Yalvac, B., Capraro, M., & Capraro, R. (2014). In-service Teachers' Implementation and Understanding of STEM Project Based Learning. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(1), 63-76.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (Sexta). McGraw-Hill.
- Jaramillo, L., M. J. (2019). Las ciencias naturales como un saber integrador. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 26, 199-221. Disponible en: <<https://www.redalyc.org/jatsRepo/4418/441857903006/index.html>>

- Langbeheim, E. (2015). A Project-based Course on Newton's Laws for Talented Junior High School Students. *Physics Education*. 50, pp. 410-415.
- Markham, T., Larmer, J., Ravitz, J., & Hogg García, S. (2003). Manual para el aprendizaje basado en proyectos: Una guía para el aprendizaje basada en proyectos orientados por estándares. Fundación Omar Dengo.
- Martínez de Anda, V. (2013). Estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorecen los estilos de aprendizaje y el gusto por aprender en alumnos de 6° de primaria (tesis de maestría). Tecnológico de Monterrey, Monterrey, México.
- Martínez, E. M., Vicuña S., C. A. (2017). El pensamiento complejo en la educación. Aportes teóricos y reflexivos desde una mirada global. *Revencyt, Revista Venezolana de ciencia y tecnología*. 30, 33-42.
- Ministerio de Educación Nacional. (2004). Formar en ciencias ¡El desafío! Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Series guía No 7. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-81033_archivo_pdf.pdf
- Morin, E., Roger, E. & Motta, R. (2003) Los desafíos de la era planetaria (El posible despertar de una sociedad-mundo), *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa Pamplona
- Pamplona, J., Cuesta, J.C. y Cano, V. (2019). Estrategias de enseñanza del docente en las áreas básicas: una mirada al aprendizaje escolar. *Revista Eleuthera*, 21, 13-33.
- Rodríguez G., N. (2015). Discuten ganadores de Premio Nobel sobre interdisciplinariedad. En Comunicado No. 156/15 de la Coordinación de comunicación y difusión. México: AMC. Disponible en: <<http://www.amc.unam.mx/>>
- Yves, L. (2013), Interdisciplinariedad en educación: una síntesis de sus especificidades y actualización. *Interdisciplina*. 1(1), 51-86.

Hacia una construcción de unas prácticas pedagógicas desde el pensamiento del sur

Towards a construction of pedagogical practices from southern thought

Julio Rafael Mastrascusa Ortega
jmastrascusa@unisimon.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0001-7705-8014

Tomás Francisco Caballero Truyol
tcaballero@unisimonbolivar.edu.co
Universidad Simón Bolívar
ORCID: 0000-0003-2330-4712

Cómo citar: Mastrascusa, J., y Caballero, T. (2022). Hacia una construcción de unas prácticas pedagógicas desde el pensamiento del Sur. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 344-355). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

Durante la pandemia del COVID-19 en Colombia, la educación se vio afectada en todos sus niveles, desde preescolar hasta los postgrados, las zonas rurales y apartadas del país, en especial, por las carencias de elementos tecnológicos y conexión a internet. Dicha situación, se agravó por la poca preparación de docentes en manejo de medios digitales y virtuales, realidad más notoria en colegios públicos del territorio nacional. El aislamiento, generado por brote epidémico, evidenció los problemas sociales y afectivos de

la sociedad colombiana que se intensificaron durante este encierro. Por otra parte, el trabajo escolar, dejó mucha la responsabilidad en los educandos, quienes se mostraron su incapacidad para manejar el estrés, producto de esta realidad, el juego o la interacción social, como válvulas de escapes no eran posibles, lo que llevó al aumento de enfermedades mentales como: Ansiedad, Depresión, frustración, miedo entre otras. En esta dinámica, el pensamiento del sur emerge como una respuesta a esta problemática, al promover el humanismo, el pensamiento diferente al clásico europeo, reconociendo y valorando la diversidad humana y la importancia del ser. Este documento muestra los elementos de un proyecto de tesis doctoral que busca dar respuesta a esta problemática y que tiene como objetivo en elaborar una propuesta didáctica transdisciplinar desde el pensamiento del sur que permita su resignificación de prácticas pedagógicas en contexto de incertidumbre en el nivel básica secundaria.

Palabras clave

Prácticas Pedagógicas, Pensamiento de sur, Construcción.

Abstract

During the COVID-19 pandemic in Colombia, education was affected at all levels, from preschool to postgraduate, in rural and remote areas of the country, especially due to the lack of technological elements and Internet connection. This situation was aggravated by the poor preparation of teachers in the use of digital and virtual media, a reality more noticeable in public schools in the country. The isolation, generated by the epidemic outbreak, evidenced the social and emotional problems of Colombian society, which intensified during this confinement. On the other hand, the school work, left much responsibility on the students, who showed their inability to handle stress, product of this reality, the game or social interaction, as escape valves were not possible, which led to the increase of mental illnesses such as: Anxiety, Depression, frustration, fear among others; in this dynamic the

thought of the south emerges as an answer to this problem, by promoting humanism, thinking different from the classic European, recognizing and valuing human diversity and the importance of being. This paper shows the elements of a doctoral thesis project that seeks to respond to this problem and aims to develop a transdisciplinary didactic proposal from the thought of the south, which allows its resignification of pedagogical practices in the context of uncertainty in the basic secondary level.

Keywords

Pedagogical Practices, Southern Thought, Construction.

Introducción

La pandemia del COVID-19 alteró muchos aspectos de la actividad humana, la educación no estuvo exenta de esto, se revelaron muchas falencias y contradicciones del sistema educativo a nivel mundial, dicha situación generó algunos debates en torno a la función de la escuela y su adaptabilidad a las épocas de cambios. Uno de los interrogantes que surgió en medio de esas discusiones fue ¿qué prácticas pedagógicas se deben utilizar en esta época de incertidumbre?. Sin embargo, antes de continuar nuestra exposición se debe definir el concepto de prácticas pedagógicas que en palabras de Díaz (1990) son: “los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (p.14).

Cómo se expresó con anterioridad la pandemia COVID-19 en Colombia, afectó al sistema educativo en todos los niveles, desde preescolar hasta los postgrados, mostrando el olvido y la marginación, sobre todo, en las zonas rurales del país, donde la carencia de elementos tecnológicos y conexión a internet es más evidente, por el abandono estatal. De igual forma, dicha situación, se agravó por la poca preparación de docentes en manejo de medios digitales y virtuales, realidad más notoria en colegios públicos del

país (Abadía, 2020). A pesar de que desde hace varias décadas los gobiernos de turno vienen implementados programas de formación centrados en la alfabetización digital, la realidad mostró que la poca infraestructura tecnológica del país y débil formación tecnológica de los docentes.

El brote epidémico llevó al aislamiento del mundo, en Colombia este panorama evidenció los problemas sociales y afectivos de la sociedad colombiana. Se intensificaron durante este encierro, la violencia intrafamiliar y el feminicidio, los cuales aumentaron en forma exponencial (García et al.2020); además, la pandemia de COVID-19 cambió las dinámicas de escuela, la casa se convirtió en el aula de clase, nadie estaba preparado tecnológicamente, académicamente o emocionalmente para esta nueva normalidad, lo que generó una saturación de trabajo y estrés para estudiantes y docentes, el aumento de trabajo escolar, dejó mucha responsabilidad a los educandos, quienes se mostraron incapaces de manejar el estrés. El juego o la interacción social, como fórmulas de escapes no eran posibles debido a las restricciones de movilidad, lo que llevó al aumento de enfermedades mentales como: Ansiedad, Depresión, frustración, miedo entre otras. (Cifuentes et al., 2020)

De la misma manera, durante esta época los docentes colombianos intensificaron las prácticas pedagógicas tradicionales, caracterizadas por el aprendizaje memorístico, el autoritarismo en las relaciones con el educando, el mecanicismo y aprendizaje enciclopédico y descontextualizado con la realidad (Flórez, 1997). En otras palabras, el autoritarismo y control, se convirtió en la forma como algunos maestros optaron para enfrentar esta época de incertidumbre, retomaron la única estrategia que le daba cierta seguridad (Fromm, 2013). De allí que sea necesario desarrollar prácticas pedagógicas desde el pensamiento del sur, como una manera de superar todas las falencias y mejorar la calidad de la educación, centradas en el ser, que reconozcan la diversidad de pensamiento y la responsabilidad como individuos planetarios, que trascienda la fragmentación de la ciencia occidental, ya que dicho

de otra manera, la educación tiene un papel preponderante frente a los retos del mundo moderno (Morin,2015).

El estudio del cual deriva este documento se desarrolla en el municipio Arjona (Bolívar-Colombia). Esta localidad representa este país olvidado, rural y marginado, donde sus docentes y directivos docentes deben luchar no solo con las contradicciones del sistema educativo, sino también, de las condiciones adversas en las que viven los estudiantes. Por esta razón, las prácticas pedagógicas desde el pensamiento del sur se constituyen en una opción novedosa, debido a que se pretende dotarlos con herramientas teóricas y conceptuales, que contribuya a potencializar a la educación, se convierta en proceso de formación pleno, que promueva el reconocimiento del estudiante como humano, que le permita pensar en ser y actuar como tal (Bauman, 2010). Adicionalmente, contribuya a fortalecer la formación integral, reconozca la necesidad de transformar las prácticas didácticas y pedagógicas, a superar el analfabetismo del siglo XXI y por medio de la concientización y autonomía de los estudiantes, docentes, padres y madres de familia (Correa, 2004): Esta pandemia evidenció las falencias de la educación en Colombia, de allí la necesidad de cambiar la forma de enseñar, los contenidos, medios y otros elementos que hacer parte de los procesos educativos.

Sobre el acervo bibliográfico, hace varias décadas en las universidades del Caribe colombiano se vienen desarrollando proyectos relacionados con las prácticas pedagógicas, no solo en el proceso de elaboración, sino también el número de artículos, tesis y demás trabajos escritos. En el ámbito nacional encontramos una gran bibliografía liderada por Zuluaga, Quinceño Castrillón, Martínez Bloom, Saldarriaga quienes crearon y dinamizan el grupo de las prácticas pedagógicas en Colombia. De igual forma, a nivel internacional también existe un cúmulo inmenso de teóricos sobre las prácticas pedagógicas, a nivel internacional seleccionamos varios autores por su carácter crítico y reflexivo como: Kemmis, Giroux, Freire, Apple, ellos hacen parte del movimiento de la pedagógica crítica, que busca la transfor-



mación de la escuela, junto a ellos se mencionó Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples que es un llamado a la transformación de la escuela.

En lo teórico, Kemmis (1998), Stenhouse (1987), Giroux (1988; 1997) y Freire (2005), promueven la llamada *prácticas pedagógicas de Investigación Acción Emancipadora*, caracterizada por la investigación de la realidad local, nacional e internacional mediada por la reflexión y la emancipación; esta última entendida como capacidad de los individuos de alcanzar sus máximas potencialidades; en el caso de los docentes deben conocer la realidad en la que viven y luchar contra las políticas de homogeneización de la escuela tanto histórica como actuales. De esta perspectiva, se busca promover la construcción de un nuevo concepto de escuela, la enseñanza y ciudadanía, por medio de la interdisciplinariedad, prácticas democráticas y emancipadoras, que faciliten el desarrollo de las inteligencias múltiples (Gardner, 2011).

En este contexto, lo virtual se mezcla con lo presencial produciendo una simbiosis de aprendizaje (Osorio, 2011), los cambios ocasionados por la nueva normalidad le da más vigencia a los postulados Goleman (2003) sobre la inteligencia emocional, debido a que relevante que los docentes desarrollen procesos de gestión y manejo de relaciones como la empatía y el afecto, constituyéndose en estrategias para superar el ambiente de estrés, tensiones, incertidumbre, angustia y miedo que atraviesa el mundo debido al confinamiento. El contexto actual nos llevó a un contexto de incertidumbre donde el componente afectivo debe ser fortalecido con las llamadas las *competencias socioemocionales*, tienen como propósito pretender enseñar a los educandos a gestionar las emociones de manera positiva, elemento primordial en la salud de docentes y estudiantes. Es decir, es clave para que docentes, directivos docentes y demás profesionales de la educación puedan mejorar los ambientes de aprendizajes y la disposición de los educandos hacia los procesos educativos (Montecinos,2020).

De Igual forma, las denominadas” habilidades blandas” son importantes para fortalecer la salud mental y afectiva de estudiantes y docentes. De este modo, los maestros deben transformarse en personas que escuchan e interactúan con los demás, utilizando esta destreza para bienestar suyo y de los otros (Doyle, 2021). Estas habilidades y competencias son necesarias en los trabajadores de la educación para fortalecer el ser de los educandos, ayudándolos a gestionar adecuadamente sus emociones y complementadas con las habilidades duras (CONEXIONESEXAN, 2015). No es de olvidar que en este contexto la educación debe centrarse en factores humanos, más que académicos, buscar la combinación perfecta de ambas habilidades como herramienta que ayude a fortalecer la capacidad de resolver problemas, elementos claves que necesita desarrollar los docentes en el contexto de la incertidumbre. Martínez (2007), Morin (1999; 2015) y De Sousa (2010; 2018) demuestran que estamos en una época de cambios, de allí la relevancia de construir una visión compleja y transdisciplinar que permita entender la realidad y transformarla, todo esto acompañado de la construcción de un hombre consciente y responsable con su especie, el planeta y el universo, para que no vuelva a cometer los errores del pasado. En este sentido, la educación es la herramienta primordial para lograr estas transformaciones, pues necesaria una reinterpretación de la realidad y nuevas relaciones con el conocimiento, en especial, darle voz a los grupos marginales y buscar formas plurales de conocimiento. En relación con esto, el pensamiento del sur parte de tres postulados: a) la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, b) la diversidad del mundo es infinita: diferentes maneras de pensar, de sentir, de actuar, diferentes modos de relación y c) la gran diversidad del mundo no puede ser monopolizada por una teoría general.

De lo anteriormente planteado surge la pregunta científica orientadora de la investigación: ¿Cómo construir unas prácticas pedagógicas desde el pensamiento del sur en contexto de incertidumbre en el nivel básica secundaria?. A partir de este interrogante, el objetivo general de la investigación se centra en elaborar una propuesta didáctica transdisciplinar desde el pen-

samiento del sur, que permita su resignificación de prácticas pedagógicas en contexto de incertidumbre en el nivel básica secundaria.

Método

Para lograr el objetivo de esta apuesta investigativa se orientará desde el paradigma socio-crítico, el cual tiene como objetivo promover las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos presentes en el seno de las comunidades con la participación activa de sus miembros (Alvarado y García, 2008). Desde un enfoque mixto, el diseño de investigación es permeado por investigación acción educativa y descriptiva, esta última busca consiste en describir fenómenos, situaciones, contextos y sucesos; esto es, detallar cómo son y se manifiestan. Con los estudios descriptivos se busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. (Hernández et al., 2014).

La población participante corresponde a 109 docentes que laboran en instituciones públicas de Arjona-Bolívar-Colombia, área urbana, en los niveles de básica secundaria, junto a 507 estudiantes de 6° a 9° grado. Las técnicas empleadas son entrevistas estructuradas, que se realizarán a docentes y estudiantes, por medio de varios ciclos y adaptación de las preguntas según la experiencia e información de los participantes. Esta dinámica, se continuará con la implementación de grupos focales, son un espacio que permiten conocer la opinión de los individuos. (Hamui y Varela-Ruiz, 2013), las entrevistas proporcionarán la información que direccionada los grupos focales, que se dividirán en docentes y estudiantes, se realizan varios ciclos de implementación y adaptación, que proporcionará la información que dará respuesta al objetivo de la investigación. Los instrumentos que se proyectan para la recolección de información son: guía de entrevista, cuestionario y las notas de campo.

Se utilizará método comparativo constante para el análisis de la información, según Vivar, et al. (2010) consiste en la recogida, codificación (referida al proceso mediante el cual se analiza la información obtenida durante la investigación y se agrupa dicha información en categorías) y el análisis de datos de forma sistemática, contrastando incidentes, categorías, hipótesis y propiedades que surgen durante el proceso de recogida y análisis. En otras palabras, es un proceso donde se realiza una comparación constante de diferencias y similitudes, donde los incidentes ayudan a descubrir patrones. Este método de análisis, que contribuye al desarrollo de una teoría fundamentada en los datos, se basa en un proceso de codificación axial, consiste en el proceso de relacionar categorías con sus subcategorías, "... se designa axial porque la codificación se realiza alrededor del eje de una categoría principal que articula otras categorías en el nivel de sus propiedades y sus dimensiones" (Strauss y Corbin, 1998); este proceso se complementará con el programa Atlas T.I.

Resultados

Los resultados apuntan a la generación una propuesta didáctica transdisciplinar desde el pensamiento del sur, que permita la resignificación de prácticas pedagógicas en contexto de incertidumbre en el nivel básica secundaria. En otras palabras, el desarrollo de una comprensión del mundo complejo que supere la visión limita y excluyente occidental del mundo, promueva la diversidad del mundo en el pensar, el sentir, el actuar, en la forma de relacionarnos, nos sensibilice sobre la gran diversidad y las formas plurales de conocimiento y que pueda trascender su fragmentación. Además, centrado en fortalecer el ser de los estudiantes, ayudándolos a gestionar adecuadamente sus emociones y complementadas. Sin olvidar, en este contexto, la educación debe centrarse en factores humanos, más que académicos, buscar la combinación perfecta de ambas habilidades como herramienta que ayude a fortalecer la capacidad de resolver problemas, elementos claves que necesita desarrollar los docentes en el contexto de la incertidumbre.

Conclusiones

La pandemia del COVID-19 evidenció la necesidad de repensar la educación, centrada en el ser, en el fortalecimiento de la inteligencia emocional, las habilidades blandas, los saberes cotidianos y ancestrales, en contra de la visión occidental clásica y enciclopedia de la escuela tradicional; la cual, desde hace décadas había desaparecido, aunque en realidad lo que sucedió fue que se mimetizó con las tendencias psicológicas y pedagógicas del momento.

Este panorama se convierte en una oportunidad para construir una escuela, más humana, que ayude a la construcción de individuos consiente y responsable con la sociedad, la naturaleza y el planeta, que propicie la construcción de conocimiento diferente a la dominante en la actualidad y que reconozca la diversidad de éste, es decir, desde el pensamiento del sur. Por tal motivo, como docentes nuestra obligación es promover la construcción de la escuela antes mencionada. Ahora bien, conscientes de que es difícil cambiar las rígidas estructuras del sistema educativo, se deben cambiar las prácticas pedagógicas y acciones cotidianas, utilizando los puntos ciegos de la escuela y la sociedad para construir lo que tanto deseamos.

Referencias

- Abadía, L. (2020). *El reto que el sector educativo en Colombia debe superar tras la pandemia*. Recuperado de <https://www.javeriana.edu.co/hoy-en-la-javeriana/el-reto-que-el-sector-educativo-en-colombia-debe-superar-tras-la-pandemia/>
- Alvarado, L. & García, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el Doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de Investigación*. pp. 187-202. vol. 9, núm. 2, diciembre.

- Bauman, Z. (2010). *Vida de consumo*. México. Fondo de Cultura Económica.
- Cifuentes-Avellaneda, Rivera-Montero, Gil-Vera, et al. *Ansiedad, depresión y miedo: impulsores de la mala salud mental durante el distanciamiento físico en Colombia*, 8-20 de abril de 2020. Asociación Profamilia (11.05.2020) doi: 10.13140/RG.2.2.32144.64002
- CONEXIONESEXAN. (10 de Junio de 2015). Obtenido de Competencias Laborales: Diferencias entre habilidades blandas y duras: <https://www.esan.edu.pe/apuntes-empresariales/2015/06/competencias-laborales-diferencias-entre-habilidades-blandas-duras/>
- Correa, C. (2004). *Currículo, exclusividad y cultura de la certificación*. Colombia: La mancha del quijote editores, Ed.
- De Sousa, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce Extensión Universitaria.
- De Sousa, B. (2018). *Construyendo las Epistemologías del Sur: para un pensamiento alternativo*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1, 14–27
- Doyle, A. (31 de Marzo de 2021). Obtenido de Top Soft Skills Employers Value With Examples: <https://www.thebalancecareers.com/list-of-soft-skills-2063770>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, Ed.
- Fromm, E. (2013). *El Miedo a la libertad*. España: Editorial PAIDÓS.
- Flórez Rafael. (1997). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Colombia: McGraw-Hill.
- García, A, López, M, Cabra, M, Otalor & Arias, M. . (2021). *Violencia en el hogar durante COVID-19*. Colombia: D.N.P. IPA. UNICEF.
- Gardner, H. (2011). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. USA: Basic Books.
- Giroux; H. A. (1997). *Cruzando Límites. Trabajadores Culturales Y Políticas Educativas*. Traductor: José Pedro Tosaus. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Giroux, H. (1988). *Teachers as Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning*, USA: Greenwood Publishing Group.
- Goleman, D. (2003). *Inteligencia Emocional*. USA: Penguin Random House Grupo.

- Hamui-Sutton, A. & Varela-Ruiz, M. (2013). *La técnica de grupos focales*. In: Inv Ed Med (Vol. 2, Issue 1). www.elsevier.com.mx
- Hernandez Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Kemmis, S. (1998). *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción: más allá de la teoría de la reproducción*. España: Morata Editores.
- Martínez Miguelez, M. (2007). *El paradigma emergente: Hacia una nueva teoría de la racionalidad*. México.: 2ª edic. Trillas.
- Montecinos, C. (11 de Agosto de 2020). *Conferencia-Carmen-Montecinos-final.pdf*. Obtenido de <https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2020/08/Conferencia-Carmen-Montecinos-final.pdf>
- Morin (2015). *Enseñar a vivir*. París: UNESCO.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO.
- Osorio, L. (2011). *Ambientes híbridos de aprendizaje*. Actualidades Pedagógicas, 29-44.
- Stenhouse, L. (1998) *La investigación como base de la enseñanza*. España: Morata Editores.
- Strauss, A. L. & Corbin J. M. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory [Versión digital PDF]*. 2d. edition. Thousand Oaks. Sage Pbs. Ebook ISBN13 9780585383323
- Vivar, Cristina G., Arantzamendi, María, López-Dicastillo, Olga, & Gordo Luis, Cristina. (2010). *La Teoría Fundamentada como Metodología de Investigación Cualitativa en Enfermería*. *Index de Enfermería*, 19(4), 283-288. Recuperado en 26 de mayo de 2022, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-12962010000300011&lng=es&tlng=es

Prácticas pedagógicas en la educación superior relacionadas al paradigma de la complejidad

Pedagogical practices in higher education related to the paradigm of complexity

Julio Cesar Padilla Molina

julio.padilla1@unisimon.edu.co

Universidad Simón Bolívar

ORCID: 0000-0002-8502-4663

Juan Diego Hernández-Albarracín

juan.hernandez@unisimonbolivar.edu.co

Universidad Simón Bolívar

0000-0003-2517-8393

Cómo citar: Padilla, J., y Hernández-Albarracín, J. (2022). Prácticas pedagógicas en la educación superior relacionadas al paradigma de la complejidad. Rupturas y convergencias para la escuela que soñamos. Una aproximación desde el pensamiento moriniano (PP. 356-370). Ciénaga Magdalena, Colombia: Ediciones INFOTEP HVG

Resumen

El mejoramiento de las Prácticas Pedagógicas (PP) en la Educación Superior (ES) no está aislada de los factores que hacen parte de la calidad de la ES. Por ello, es importante desde posturas emergentes como el paradigma de la complejidad, resignificar las PP para que posibiliten y contribuyan a una mejor calidad de la ES. Con este objetivo se presenta en este capítulo el diseño de un proyecto de investigación que busca contribuir a la calidad de las PP en la educación superior desde la fundamentación en el paradigma

de la complejidad. El enfoque propuesto en el diseño del proyecto de investigación es la investigación cualitativa fundamentado desde el paradigma de la complejidad y con diseño de estudio de caso, en el contexto de una universidad privada de Barranquilla, a partir de instrumentos de recolección de datos cualitativos, utilizando el método Delphi para la confiabilidad y validez de los instrumentos. Los resultados muestran avances teóricos, sin datos de campo, sobre la resignificación de las PP de la educación superior desde el paradigma de la complejidad.

Palabras clave

Prácticas pedagógicas en la educación superior, paradigma de la complejidad.

Abstract

The improvement of pedagogical practices in Higher Education (HE) is not isolated from the factors that are part of the quality of HE. For this reason, it is important from emerging positions such as the paradigm of complexity, to resignify pedagogical practices so that they enable and contribute to a better quality of HE. With this objective in mind, this chapter presents the design of a research project that seeks to contribute to the quality of pedagogical practices in higher education based on the paradigm of complexity. The approach proposed in the design of the research project is qualitative research, from the paradigm of complexity and with a case study design, in the context of a private university in Barranquilla, from qualitative data collection instruments, using the method Delphi for the reliability and validity of the instruments. The results show theoretical advances, without field data yet, on the resignification of the pedagogical practices of higher education from the paradigm of complexity.

Keywords

Pedagogical practices in higher education, paradigm of complexity.

Introducción

El problema de investigación del diseño del proyecto investigativo muestra que muchas Prácticas Pedagógicas (PP) en la Educación Superior (ES) se están realizando desde el paradigma de la simplicidad, el cual se caracteriza por aspectos que interfieren en el logro de una verdadera educación de calidad, estos aspectos preocupantes son:

a) El sistema de mercado neoliberal es un obstáculo estructural para la consecución de unas PP de calidad, pues concibe la ES como una fábrica de recursos productivos, considera que el ser humano es simplemente un recurso productivo, un sujeto para el consumo, y cuando el sujeto ya no tiene capacidad adquisitiva, deja de existir para el sistema, en este sentido, es una instrumentalización de la ES, de tal forma, que no posibilita que las PP logren sus verdaderos fines, de transformación y formación de un ser integral. (De Souza, 2006; Gibbons, 1998; Unesco, 2003).

b) Se observa divorcio entre; las asignaturas y saberes en la ejecución del plan de estudio, sin dialogo entre docentes y estudiantes, esta falta de interdisciplinariedad en las PP en la ES, no posibilitan un ser humano integral. (Fontalvo, 2017).

c) No tiene en cuenta al ser humano en su integralidad, puesto que no incluye holísticamente en el proceso pedagógico; lo físico, biológico, psicológico, social, cultural, e histórico, (Morin, 1999).

d) No fomenta el aprendizaje exploratorio, imaginativo, por descubrimiento y de ensayo-error en el proceso pedagógico, no le permite al estudiante aprender de sus fallas, de sus desaciertos, se le encasilla en un conocimiento establecido-transmitido, en el cual el estudiante sólo debe memorizar, (Espadas, 2021).

e) Existe escaso dialogo académico entre los actores del proceso pedagógico, no se genera un aprendizaje colaborativo docente-discente, no se

da el encuentro tutorial, tampoco existe el claustro de docentes que posibilite el debate en pro de retroalimentar las PP (Morin, 1999).

f) En el aula de clases se excluye deliberadamente el tema de la desigualdad socioeconómica, para evitar el pensamiento crítico y el desarrollo de competencias ciudadanas que debatan y transformen una realidad de injusticia e inequidad abrumadora (UNSDG -ONU, 2018).

g) Persiste poco trabajo en lectoescritura y razonamiento lógico-matemático, tal cual como lo señalan los resultados de las pruebas saberpro, y lo ratifican estudios del MEN, cuando muestran el poco valor agregado de los estudios universitarios al desarrollo de competencias básicas que ya fueron aprendidas en la educación básica y media (SNIES-MEN, 2019).

h) En estos años de pandemia, y por el uso obligatorio de las tecnologías de la información y comunicación (TIC), se develó la falta de capacitación en estas tecnologías y su mal uso ha sido una falla estructural del sistema educativo, lo que indica que el sistema neoliberal tiene una intencionalidad ajena a lo educativo-formativo, y por ende, las PP en la ES no han contemplado la enseñanza aprendizaje de TIC en forma integral.

i) El paradigma de la simplicidad en la ES no fomenta la investigación formativa, visibiliza poca investigación en el aula y potencializa falta de motivación de estudiantes y profesores en la realización de escritos académicos con fines de participación en contextos universitarios nacional e internacional.

Frente al panorama anterior el diseño del proyecto investigativo plantea como opción de cambio y mejoramiento, la resignificación de las PP en la ES fundamentadas desde el paradigma de la complejidad, las cuales se caracterizarán por:

a) Promover acciones pedagógicas que enfoqué a los estudiantes a trabajar por el conocimiento y la defensa de los derechos humanos, por asumir las obligaciones y responsabilidades frente a la vida, que les genere una personalidad desde lo ético (Campos Aldana, 2013).

b) Enseñar y aprender a actuar en contextos, que sepan realizar diagnósticos (partir de sus conocimientos previos), para que desde la hermenéutica puedan comprender la interculturalidad y ejercerla en la cotidianidad (Barragán Giraldo, 2013).

c) Conciencia de su propia realidad histórica (dónde están, de dónde vienen y hacia dónde van) para la acción, para el desarrollo de competencias ciudadanas para la transformación social (Londoño, 2013).

d) Potenciar desde la lectura, una reflexión de lectura del mundo, una interpretación crítica de la realidad (Mellizo, 2013).

e) Que en el acto pedagógico que se desarrolla en el aula haya diálogo de saberes, que se fomente la interdisciplinariedad (Fontalvo, 2017).

f) La utilización del aprendizaje experiencial para el desarrollo de los talentos (Amaya, 2013).

g) Que el docente sea consciente de lo que hace y el modo en que lo hace, y a partir de allí suscite cambios positivos en los estudiantes (Salcedo, 2013), que las PP sean innovadoras y diversificadas, para conseguir aprendizajes acelerados y significativos (Quintana, 2013).

Fundamentos Teóricos

Se resaltan los fundamentos teóricos del diseño del proyecto investigativo, los cuales son; El paradigma de la complejidad y las PP en la educación superior.

Con respecto al paradigma de la complejidad aplicado a la educación, Edgar Morín, uno de los más ilustres pensadores del paradigma, en sus escritos del Método I hasta el VI, enuncia su epistemología de la complejidad, y en ella, fundamenta su teoría sobre la revitalización de la educación:

“no es tanto una reforma de nuestro sistema de educación, sino una superación, es decir, incluye lo que debe ser superado, pero también lo que debe ser conservado, pero además todo lo que debe ser conservado debe ser revitalizado” (Morin, 2015).

Con el anterior postulado, Morin invita a una reforma en la educación, e incluso más allá, a una resignificación de la misma concepción actual de la educación, es este sentido se hace imperativo la religación de los principios de la complejidad a las PP en la ES, con el fin de contribuir a su mejor calidad. La revitalización de las PP en la ES pasa por aspectos pedagógicos que estando (desde la tradición académica) en la actualidad, deben conservarse, pero retroalimentados, de tal modo que permanezcan, pero renovados, actualizados a la realidad presente e incierta.

A continuación, se presentan algunas teorías del paradigma de la complejidad (*sin incluir los textos de Morin, los cuales son ineludibles*), que fundamentan el diseño del proyecto:

a) Conceptualizaciones de la complejidad; “pensamiento complejo” (Ciurana y Regalado, 2015), conceptos del paradigma de la complejidad (López, 1998), fundamentos de la complejidad (Hernández, 2016) y la trans-complejidad (González, 2020).

b) La universidad desde lo emergente; planteada por Martínez, 2007, una ES de calidad y autóctona en América Latina (De Souza Santos, 2006), la educación en complejidad (Maldonado, 2014).

c) Los aportes de la bioética y los DDHH, con autores como; Garrafa (2014) y Unesco (2016).

d) Los arraigos culturales planteados por Díaz (2018) y una epistemología propia de cada cultura para la interculturalidad (Olivé, 2009).

e) Aportes al currículo; currículo transdisciplinar, dialógico y complejo (Correa, 2015), un currículo universitario como religación de saberes, (Fontalvo, 2017), transdisciplinariedad (Nicolescu, 1998).

Por último, un autor independiente (como Paulo Freire) pero muy afin al pensamiento complejo, pues sus aportes son desde la conciencia y el pensamiento emancipado para América Latina (Freire, 2006).

Con respecto a las PP, es importante tener en cuenta que muchas veces en las universidades quienes enseñan son profesionales sin estudios pedagógicos, sin embargo, esa razón no puede ser excusa para que los docentes en la ES no enseñen bien. Es en este sentido que el diseño del proyecto investigativo enfatiza en que la formación docente y discente se debe religar con y desde las preguntas fundamentales de la ES, tal cual, como lo plantea el padre Borrero (2006):

“el sentido de la educación pasa por estas preguntas; *¿Qué clase de persona se quiere educar? ¿Para qué tipo de sociedad?,* y junto con esta pregunta se añade la siguiente; *qué metas y valores se deben aspirar en la educación?*”

Es plantearse el sentido de las PP, ¿qué son en últimas? es orientar las PP en la ES como una formación desde la complejidad para el logro de la meta de lo “Superior” y para la “integralidad”.

Para los griegos el proceso educativo (paideia) desde el niño hasta su adultez, debía aspirar al areté (a lo superior), se educaba (*con la participa-*

ción del maestro, el alumno, el contexto y la institución) para que la persona fuera la mejor (*desde una aspiración que configuraba todo su ser, en y para su cultura, para su sociedad*) desde su integralidad (Borrero, 2006).

La reflexión anterior invita a que sólo en la medida en que la persona en su proceso resolviera su “interiorización” (su ideal de realización), se generaba en él y en sus desempeños la integralidad, el devenir de la unión de lo espiritual y lo material, lo cotidiano y lo trascendente, de la forma y la esencia, lo individual y lo colectivo; la teoría y la práctica, lo ético y lo artístico, desde su cultura y para su cultura, es decir, una gran religación de dimensiones (lo múltiple, inter y trans).

Por otro lado, está la visión de las PP desde sus fines teleológicos, por ejemplo, Orozco plantea; “para Gadamer, (la formación integral= *bildung*), es un “*proceso por el que se adquiere cultura, y esta cultura misma en cuanto al patrimonio personal del hombre culto*” ... “*formación*” significa “*ascenso a la humanidad*”; *desarrollo del hombre, en tanto hombre*”, (Orozco, 2000), se entiende el *bildung* como un proceso en el que el hombre se construye más humano, y lo hace desde su realidad cultural (la cual es obra de la humanidad). “*El espíritu humano es “devenir” (es llegar a ser)*. O sea, la formación integral posibilita que el Ser se desarrolle entre lo que es (el cómo nace-lo instintivo,) y lo que debe ser (el hacerse continuamente), en este sentido, y aplicando el concepto a las PP en la ES, se entiende que es la superación de la condición humana (los condicionamientos físicos-biológicos-sociales) a través de procesos formativos, formándose en valores humanos universales, cambiantes y prestos a enfrentar la incertidumbre y la supervivencia de la humanidad.

La práctica pedagógica impregnada desde la cultura académica, permea los procesos formativos, y debe ser internalizada por el formando y el formador, con ella trascienden, se dan cuenta de la posibilidad de liberarse de los condicionamientos (individuales y colectivos), pero al mismo tiempo, y debido a esa formación recibida desde su cultura, se saben sujetos que es-

tán llamados a interpelar, y a transformar su cultura y la sociedad.

Los fundamentos teóricos y pedagógicos plateados por la complejidad resignifican las PP en la ES, por ejemplo; procuran la interdisciplinariedad en el aula (Cerde, 2002), se utiliza en el aula el conocimiento y la expresión de experiencias (Avellaneda y Bermúdez, 2012), entienden que los sujetos son capaces de pensar por sí mismos y de actuar de manera responsable (González, 2001; Barrios y Chávez, 2016) utilizan una pedagogía integral con el uso de las TIC. (Beltrán, 2017), fomentan el aprendizaje autónomo (Morales y Torres, 2015), la creatividad y la solución de problemas reales (Rodríguez y Cortés, 2010), la capacidad de relacionar los conceptos teóricos con la experiencia práctica (Barrientos, 2012; Canales y Schmal, 2013), usan el aprendizaje basado en proyectos, para desarrollar competencias investigativas, de planeación, y la construcción de conocimiento (Hartmann y Dorée, 2015).

Método

El diseño del proyecto investigativo que se describe en este artículo se desarrolla a partir de un enfoque cualitativo, en el que se realizan una serie de procedimientos que buscan la comprensión profunda de un fenómeno dentro de su contexto cultural, social, psicológico, ambiental. El diseño es desde el paradigma de la complejidad, por cuanto el interés es la producción de un conocimiento emergente; desde la integración relacional de lo dialógico sujeto-objeto, lo indisoluble de la acción y los conocimientos, concibiendo la realidad; multidimensional, interdependiente, sistémica, diversa, retroactiva, recursiva, incierta, y para la humanización planetaria.

El diseño metodológico es el estudio de caso; participan 5 profesores y 35 estudiantes del programa de Contaduría Pública de la universidad libre-Barranquilla, que piensan y sienten su realidad (Guardián, 2007), se aplicarán entrevistas focales, matrices de análisis, triangulación, y el método Delphi para la confiabilidad y validez de los instrumentos de recolección

de datos, de tal forma, que surgirá un constructo concientizador y transformador de realidades, en la que los miembros de la comunidad universitaria intervenida se apropien, implementen y mejoren sus PP.

Resultados

Los avances teóricos que buscan los resultados del diseño del proyecto investigativo, se presentan en este capítulo, así:

- Exponer los propósitos o razones teleológicas de la PP (PP) de la ES religadas desde el paradigma de la complejidad.
- Que las PP resignificadas desde el paradigma de la complejidad, sean interdisciplinarias, que desarrollen en los estudiantes y profesores competencias investigativas.
- Que los profesores y estudiantes desarrollen competencias mediante el desequilibrio intelectual, es decir, la remoción telúrica de las estructuras biopsicosocial, cultural, histórica, y ambiental, es decir, desarrollar pensamiento crítico para actuar integralmente en la vida.
- La práctica pedagógica religada incluye lo kinestésico en el proceso pedagógico, con el uso de la lúdica y el juego para generar competencias y saberes significativos.
- El uso de los estilos de pensamiento, de aprendizajes y los ritmos, darán cuenta de una práctica pedagógica de contexto integral para la interacción docente-discente.
- Los aspectos de identidad cultural e interculturalidad están incluidos, se espera que los sujetos se entiendan como seres históricos, que valoran sus experiencias de vida (aprendizajes pre-

vios), para religarlas a sus experiencias presentes (en contexto-su cultura) y para unir las a sus experiencias venideras (planeación, previsión de su actuación futura) en relación con los otros.

- La estrategia pedagógica resignificada comprende lo transdisciplinar, el trabajo colaborativo, y el uso de las TIC asociada a la investigación e innovación.

Conclusiones

Se concluye en este capítulo que el diseño del proyecto investigativo expuesto plantea lo siguiente:

Contribuir a la calidad de las PP en la educación superior, a partir de una resignificación de las mismas desde el paradigma de la complejidad, se mostraron sus fines y características más importantes. La resignificación de las PP desde la complejidad, significa permear todos los momentos pedagógicos; diseño curricular (su concepción y fundamento epistemológico), su planeación, ejecución, seguimiento-evaluación, retroalimentación, y mejoramiento continuo.

La resignificación de las PP desde el paradigma de la complejidad es un quehacer incluyente, comprende la complejidad del mundo de hoy, lo entiende interdisciplinaria y transdisciplinariamente, con una postura bioética frente a la creación y el uso de inventos y sistemas de última generación tecnológica, procurando cuidar el planeta y la vida.

Las PP son consustanciales al pensamiento holístico, integrador, religador de saberes, de afrontamiento del error y la incertidumbre, desde la sincronicidad, la identidad cultural y el dialogo transcultural, con interacción e interdependencia en los procesos emancipatorios, con valores e ideales de liberación, de convivencia en paz, justicia social, y supervivencia humana.

Referencias

- Amaya, C. (2013). Acompañamiento en el Externado de Optometría: una experiencia disciplinar y de impacto social. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones de sus escenarios* (págs. 299 - 310).
- Avellaneda, Campo, Avellaneda Sara y Bermúdez José (2012). Estudio de la Contabilidad por Ciclo de Operaciones Financieras. Bogotá. Universidad Libre.
- Barrientos, M. y J.L. Navarrete, 2012. Aula de videojuegos un proyecto académico, Estudios sobre el mensaje periodístico: 18(1) 111-119
- Barragán Giraldo, D. F. (2013). Prácticas morales en posgrados: Aportes a la pedagogía hermenéutica. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones de sus escenarios* (págs. 175 - 198).
- Barrios y Chávez, 2016. El proyecto de Aula como estrategia didáctica en el marco de la enseñanza para la comprensión. Revista Avances en educación y Humanidades. ISSN 25395386
- Borrero Cabal A (2006). Educación y Política, la educación en lo superior para lo superior. Simposio permanente sobre la educación. Universidad Javeriana.
- Canales, T. y R. Schmal, 2013. Trabajando con Pósteres: una Herramienta para el Desarrollo de Habilidades de Comunicación en la Educación de Pregrado, Formación Universitaria: 6(1), 41-52.
- Campos Aldana, A. (2013). Construyendo ciudadanía desde las prácticas profesionales de Trabajo Social.
- Correa De Molina, Cecilia (2015) Currículo transdisciplinar y práctica pedagógica compleja. Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- Cerda G., Hugo, 2002. Pedagogía de proyectos: algo más que una estrategia. Revista magisterio, educación y pedagogía.
- Ciurana Emilio y Regalado Cecilia, 2015. Una definición abierta de la transdisciplinariedad una continua conversación. Revista Inter-legere, Revista de Program de Posgrado en Ciencias Sociales de UFRN Natal RN, n 16, febrero/junio de 2015. P68-92. ISSN 1982-1662

- Cue, A. (1997). Por un pensamiento complejo. Entrevista con Edgar Morin. *La Jornada semanal*, 27 /07/ 1997.
- De Souza Santos, B. (2006). La universidad en el siglo XXI: para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. La Habana: Casa de las Américas.
- Díaz, J. (2008). Calidad, pertinencia y relevancia: relación con el resto del sistema y la sociedad; responsabilidad social de la educación superior. En. Gazzola, A., & Pieres, S. (Comp.) *Hacia una política regional de aseguramiento de la calidad en educación superior América Latina y el Caribe*. (pp. 16- 55).
- Espadas, Román, (2021). Edgar Morin; cien años fecundos y productivos.
- Fontalvo Peralta, Rubén, 2017. El currículo universitario un sistema complejo, religador de saberes. Universidad Simón Bolívar.
- Freire, Paulo, (2006) *Pedagogía de la Autonomía*. Siglo Veintiuno Editores.
- Garrafa, Volnei, (2014) Ponencia; Bioética para la paz.
- Gibbons, M. (1998). *Pertinencia de la educación superior en el siglo XXI*. OCDE & Banco Mundial.
- González (2001). El proyecto de aula o acerca de la formación en investigación
- González Velazco, Juan Miguel, 2020. El sujeto objetivado objeto subjetivado. *Transcomplejidad y aula mente social*.
- Guardian Fernández, Alicia (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana. San José, Costa Rica
- Hernández Albarracín, Juan, 2016. De Heidegger a Morin: Una interpretación desde la superación de la metafísica a los fundamentos de la complejidad. *Revista de Filosofía* N°84, pp 59-88.
- Hartmann, A. y A. Dorée, 2015. Learning between projects: More than sending messages in bottles, *International Journal of Project Management*: 33 (2) 341–351.
- López R, Oscar (1998). *El paradigma de la Complejidad en Edgar Morin*. Universidad Nacional de Manizales.
- Londoño Orozco, G. (2013). La Práctica Docente como núcleo central del desarrollo profesional del Profesor Universitario. En *Prácticas Docentes Universitarias: Reflexión*

desde sus escenarios (págs. 29)

- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es eso de pedagogía y educación en complejidad? *Intersticios sociales*.
- Nicolescu, Basarac, 1998. *La Transdisciplinariedad*. Ediciones Du Rocher.
- Mellizo, W. (2013). Noche y niebla en Soacha: prácticas educativas con familias víctimas de los falsos Positivos. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones de sus escenarios* (págs. 123 - 144).
- Martínez, M. Miguel (2007) *Paradigma Emergente*. Trillas.
- Morales, C. y A. Torres, 2015. Aprendizaje Basado en Proyectos para el Desarrollo de Competencias, *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*: 2(35) 1-10.
- Morin, E (1999), *Los siete saberes necesarios a la educación del futuro*, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.
- Morín Edgar (2015). *Enseñar a vivir. Manifiesto para cambiar la educación*. Argentina, Ed. Nueva
- Olivé, León (2009). Pluralismo Epistemológico. Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. CLACSO Muela del Diablo Editores Comuna, CIDES-UMSA. La Paz.
- Orozco, Luis. (2000). *La calidad de la educación superior. Mito y Realidad*. Universidad de los Andes. <http://hdl.handle.net/1992/46526>.
- Quiroga-Ramírez, J. 2012. Potenciación del aprendizaje por medio del proyecto de aula con saberes transversales, *Infancias Imágenes*: 11 (1) 18-26.
- Quintana, A. d. (2013). Nuestros cuentos son los costos. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones desde sus escenarios* (págs. 311 - 320).
- Ramírez, P.E y C.A. 2013. Fuentes, Felicidad y Rendimiento Académico: Efecto Moderador de la Felicidad sobre Indicadores de Selección y Rendimiento Académico de Alumnos de Ingeniería Comercial, *Formación Universitaria*: 6(3) 21
- Rodríguez-Sandoval, E. y M. Cortés-Rodríguez, 2010. Evaluación de la estrategia pedagógica “aprendizaje basado en proyectos”. *Percepción de los Estudiantes, Educación y Educadores*.

Salcedo, j. R. (2013). Huella indicial y didactografía: Otras formas de enseñar y de aprender en la educación superior. En *Prácticas Docentes Universitarias: reflexiones de sus escenarios* (págs. 199).

SNIES-MEN (2019).

Unesco. (2016). Integridad científica, investigación e innovación. Cátedra Unesco sobre Bioética.

Unesco (2003). Reforms and innovations in higher education in some Latin American an Caribbean Conuntries .

UNSDG -ONU (2018). *Desarrollo sostenible en América Latina y el Caribe: desafíos y ejes de política pública*, Grupo de Desarrollo Sostenible de las Naciones Unidas para América Latina y el Caribe.





Las páginas aquí escritas reconocen el pensamiento, las reflexiones y los aportes de la obra de **Edgar Morin**, canalizadas en abordajes concretos dentro de los ejes temáticos que conforman cada capítulo; en la procura por un mundo mejor y un futuro deseable que reclama como necesidad, un pensamiento complejo, para abordar las problemáticas educativas, sociales, políticas y éticas en perspectivas regeneradoras.