

Retos y desafíos

de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas

Diego Alexander Rodríguez Ortiz
Compilador



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Retos y desafíos de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas

Diego Alexander Rodríguez Ortiz
Compilador



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Editorial
UNIMAR

Colección
Evento

2023



Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Retos y desafíos de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas / compilador, Diego Alexander Rodríguez Ortiz. -- San Juan de Pasto: Editorial Unimar, 2023.

1 recurso en línea : archivo de texto: PDF. -- (Colección evento 2023)

Incluye datos curriculares del autor. -- Incluye referencias bibliográficas al final de cada capítulo. -- Texto en español con resúmenes en inglés y portugués.

ISBN 978-628-7548-21-3

1. Aprendizaje - Investigaciones - América Latina 2. Pedagogía - Investigaciones - América Latina 3. Educación - Investigaciones - América Latina 4. Instituciones educativas - Investigaciones - América Latina I. Rodríguez Ortiz, Diego Alexander, compilador

CDD: 370.1523098 ed. 23

CO-BoBN- a1119852



**Universidad
Mariana**

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983

Título del libro: Retos y desafíos de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas

e-ISBN: 978-628-7548-21-3

Formato: 18 cm x 26 cm– Digital

Páginas: 290

Fecha: 2023

© Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

© Diego Alexander Rodríguez Ortiz– compilador

Universidad Mariana

Hna. **Aylem del Carmen Yela Romo** f.m.i.

Rectora

Judy Basante Castro

Vicerrectora Académica

Ángela María Cárdenas Ortega

Directora de Investigaciones

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Editorial UNIMAR

Luz Elida Vera Hernández

Directora Editorial UNIMAR

Ana Cristina Chávez López

Corrección de Estilo

Daniela Velásquez Tórres

Diseño y Diagramación

Correspondencia:

Editorial UNIMAR, Universidad Mariana

San Juan de Pasto, Nariño, Colombia, Calle 18 No. 34 – 104

Tel: 7244460 Ext. 185

E-mail: editorialunimar@umariana.edu.co

Depósito Digital

Biblioteca Nacional de Colombia, Grupo Procesos Técnicos, Calle 24, No. 5-60 Bogotá D.C., Colombia.

Biblioteca Hna. Elisabeth Guerrero N. f.m.i. Calle 18 No. 34-104 Universidad Mariana, San Juan de Pasto, Colombia.

Disponible en: <http://editorial.umariana.edu.co/libros>

Cítese como: Rodríguez-Ortiz, D. A. (comp.) (2023). *Retos y desafíos de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas*. Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203>

El material de este libro puede ser reproducido sin autorización para uso personal o en el aula de clase, siempre y cuando se mencione como fuente su título, autores y editorial. Para la reproducción con cualquier otro fin es necesaria la autorización de la Editorial UNIMAR de la Universidad Mariana.



Este libro está bajo licencia internacional

[Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Contenido

Capítulo 1. Los límites de la imaginación pedagógica	10
Gabriela Diker	
Capítulo 2. Nuevos retos en las instituciones educativas a partir de los Resultados de Aprendizaje	21
Diana Clemencia Sánchez Giraldo	
Capítulo 3. Apropiación cibercultural: Ciudadanía digital	29
Olga Cristina Rivera Franco	
Capítulo 4. La historieta como estrategia didáctica para la vitalización de la leyenda de Salahonda	38
Eber Eustaquio Casanova Yascuarán	
Capítulo 5. El retiro espiritual kerigmático como experiencia de formación discipular de docentes de Educación Religiosa Escolar	48
María Concepción Agreda Buesaquillo	
José Fernando Yela Ortega	
Diego Alexander Rodríguez Ortiz	
Capítulo 6. Discursos en torno a la educación sexual en niños: una revisión sistemática	72
Leidy Johana Suárez Gómez	
Capítulo 7. La cultura escrita para el aprendizaje significativo de los estudiantes	87
María Eugenia Díaz Cotacio	
Zulman Estela Muñoz Burbano	
Capítulo 8. El silencio y la lectura escolar	95
Robert Alexander Zambrano Castro	

Capítulo 9. Retos en el horizonte de la educación superior	103
Yaqueline Elizabeth Ureña Prado Marianita Marroquín Yerovi	
Capítulo 10. Estudio etnográfico de procesos de Lectura y Escritura, según el Modelo Pedagógico Dialogante, Grado Transición - Liceo la Merced Maridíaz	114
Erika Andrea Medina Romero Jahyde Yaline Vallejo Bolaños Marianita Marroquín Yerovi	
Capítulo 11. Estrategias de codificación en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios	140
Marianita Marroquín Yerovi Yaqueline Elizabeth Ureña Prado	
Capítulo 12. Impacto en el mercado de la educación ecuatoriana desde una perspectiva en las operaciones de comercio exterior	156
Jaime Rodrigo Moreno Vallejo Ofelia Beatriz Realpe Delgado Dayana Marcela Garzón Rodríguez David Espitia Moreno	
Capítulo 13. Desarrollo de habilidades del pensamiento científico mediante la indagación y experimentación	182
Sandra Patricia Quiroz Rivera Gustavo Adolfo González Roys Leonardo Enrique Martínez Arredondo	
Capítulo 14. Formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador	202
Víctor Manuel Rodríguez Quiñónez Ángel Francisco Rodríguez Quiñónez Janina Elizabeth Bazán Collis	
Capítulo 15. Mapa investigativo sobre pedagogía en Nariño, Colombia	216
María Victoria Villacréz Oliva Yanet del Socorro Valverde Riascos	

Capítulo 16. Nuevas experiencias de aprendizaje del inglés con Storytelling y Proyecto Integrador	224
Armida Mariela Montenegro Cevallos Nerea Alejandra Cevallos Salgado Janneth Estefanía Hidalgo López	
Capítulo 17. Desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural	236
Daniela Gómez Bedoya Diana Sofía Jaramillo Martínez Isabella Avenia Apráez	
Capítulo 18. Desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural	254
Evelin Estefanía Vinueza Almeida Diana Carolina Montesdeoca Gómez	
Capítulo 19. Inmersión en inglés para mejorar las habilidades comunicativas de escucha y habla	264
Paula Andrea Quema Guerra	
Capítulo 20. Libros didácticos en tela: una estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación	270
Yenny Graciela Coral Goyes Claudia Lised Santander Toro	
Capítulo 21. Árbol ABC, recurso digital para la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar del 6 al 10 en el grado segundo	281
Yudy Paola Buitrago Quesada Deisy Daniela Rodríguez Salinas José Eriberto Cifuentes Medina	

Retos y desafíos de los resultados de aprendizaje en instituciones educativas

Diego Alexander Rodríguez Ortiz
Compilador



Capítulo 1.

Los límites de la imaginación pedagógica

Gabriela Diker¹

Cítese como: Diker, G. (2023). Los límites de la imaginación pedagógica. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 10-20). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c291>

Resumen

En este trabajo nos proponemos analizar: 1) La complejidad y la especificidad de lo que llamaremos *anticipación pedagógica*; es decir, la anticipación de los efectos futuros de las prácticas pedagógicas que tienen lugar aquí y ahora, y sus diferencias con otras formas de *predicción* en el campo de las ciencias. En ese marco analizaremos qué clase de anticipación presupone el concepto de *resultados de aprendizaje*. 2) Los límites del saber pedagógico para imaginar el futuro de nuestras prácticas y de las instituciones educativas. Para ello planteamos algunas reflexiones acerca del modo como, en el campo educativo han funcionado históricamente las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro, a la luz del gigantesco *experimento social* que significó el cierre de las escuelas durante la pandemia.

Palabras clave: pedagogía; futuro; cambio educativo.

The limits of pedagogical imagination

Abstract

The objectives of this paper are to analyze: 1) The complexity and specificity of what we will call *pedagogical anticipation*; that is, the keenness of the future effects of pedagogical practices that take place here and now, and its differences with other forms of *prediction* in the field of science. Within this framework, we will analyze what kind of anticipation presupposes the concept of *learning outcomes*

¹ Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, Argentina. Doctora en Educación, con énfasis en Historia de la Educación y la Pedagogía, Universidad del Valle, Colombia. Ha realizado una estancia post-doctoral en la Universidad de Valladolid, España (Fundación Carolina). Es Investigadora docente de la Universidad Nacional de General Sarmiento desde el año 2003. Ha sido la primera Rectora mujer de dicha Universidad entre 2014 y 2022. Entre 2020 y 2021 se ha desempeñado como Secretaria de Evaluación e Información Educativa del Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina. Correo: gabrieladiker@gmail.com

2) The limits of pedagogical knowledge to imagine the future of our practices and educational institutions. To do so, we propose some reflections on how ideas of change, innovation, past and future have historically functioned in the field of education, in the light of the gigantic *social experiment* of school closures during the pandemic.

Keywords: pedagogy; future; educational change.

Os limites da imaginação pedagógica

Resumo

Os objetivos deste artigo são, analisar: 1) A complexidade e a especificidade do que chamaremos *antecipação pedagógica*; ou seja, a antecipação dos efeitos futuros das práticas pedagógicas que ocorrem aqui e agora, e suas diferenças com outras formas de *previsão* no campo da ciência. Dentro dessa estrutura, analisaremos que tipo de antecipação pressupõe o conceito de *resultados de aprendizagem*. 2) Os limites do conhecimento pedagógico para imaginar o futuro de nossas práticas e instituições educacionais. Para isso, propomos algumas reflexões sobre como as ideias de mudança, inovação, passado e futuro têm funcionado historicamente no campo da educação, à luz do gigantesco *experimento social* de fechamento de escolas durante a pandemia.

Palavras-chave: pedagogia; futuro; mudança educacional.

Introducción

La pedagogía es, por definición, un saber de anticipación que porta la exigencia de prever los efectos que tendrán a futuro las acciones educativas que ocurren aquí y ahora. El caso extremo de este mandato de previsión, de anticipación, es la formación de docentes. Discutimos sobre cómo formar hoy un docente que ejercerá su profesión –con suerte– durante los próximos 30 años, educando niños que se volverán adultos en los próximos 50. También lo podemos pensar así: formamos hoy docentes que se graduarán aproximadamente en el año 2026; si trabajaran en los años iniciales de primaria, esos docentes estarán formando alumnos y alumnas que podrían tener 20 años alrededor de 2040. Si pensamos además que ese docente puede llegar a ejercer su profesión unos 30 años, resulta que estamos hoy preparando docentes que formarán a alumnos y alumnas que tendrían 20 años alrededor de 2070. Como dice Perrenoud (2001), “es difícil prever de qué estará hecho el planeta en ese momento” (p. 3).

Por supuesto, frente a este razonamiento, podríamos decir que la docencia se sigue formando y actualizando durante toda la carrera. A lo largo de los años de ejercicio profesional vamos acumulando una experiencia que se traduce en nuevos

saberes que, no pueden ser asignados a la formación inicial, pues siempre causan efectos sobre la actuación profesional futura. Sin embargo, aún si suscribiéramos la tesis formulada por Terhart (1987) de que la formación inicial de docentes “es una empresa de bajo impacto” (p. 82), no podríamos dejar de proponernos para el largo plazo, producir, aunque no sea más que el efecto de preparar sujetos permeables, capaces de adaptarse a los cambios, con disposición a revisar y actualizar sus conocimientos y sus prácticas.

Del mismo modo, podríamos decir que lo que enseñamos a un niño o a una niña a los seis años de edad y el modo como lo hacemos, no es más que una mínima porción de la larguísima carrera por el sistema educativo que todavía tiene por delante y, que no puede atribuirse a esas intervenciones iniciales en las primeras etapas de la vida, efectos sobre la vida adulta. También podría argumentarse que los educadores y las educadoras en nuestra práctica cotidiana, solo evaluamos los efectos que produce la enseñanza aquí y ahora; eso significaría que, efectivamente, trabajamos con alguna clase de hipótesis acerca de los efectos que producen nuestras prácticas, pero estas se limitan a resultados de aprendizaje en el corto plazo. Finalmente, podría sostenerse también que los efectos de la enseñanza impartida en la actualidad sobre los individuos o sobre la sociedad en el mediano y largo plazo, son resultado de la intervención de muchos educadores, lo que nos eximiría de la obligación de formular alguna hipótesis sobre los posibles efectos a futuro, de nuestras prácticas, individualmente consideradas.

Todo eso es ciertamente así; sin embargo, no nos exime de la obligación de anticipar cómo contribuirá cada uno de nosotros al cumplimiento de propósitos amplios y complejos en el mediano plazo (por ejemplo, los propósitos de formación o los resultados de aprendizaje que debe haberse alcanzado para pasar de un nivel educativo a otro) o, incluso, en el largo plazo: formar la ciudadanía, formar el pensamiento crítico, preparar sujetos capaces de vivir en común en un mundo diverso, formar para el trabajo, etc.

Dicho de otro modo, con mayor o menor certeza, lo que hacemos hoy, individual y colectivamente, está directamente asociado a alguna clase de predicción, de anticipación, de hipótesis, acerca de los efectos que esas intervenciones producirán a futuro sobre los individuos y sobre la sociedad en su conjunto. Más aún: lo que los y las educadoras hacemos hoy únicamente tiene sentido, en función de la anticipación de esos efectos. Entonces, sin ninguna duda, a los y las educadoras, el futuro nos concierne. En este trabajo nos proponemos analizar:

- 1) La complejidad y la especificidad de lo que llamaremos *anticipación pedagógica*, es decir, la anticipación de los **efectos futuros de las prácticas pedagógicas** que tienen lugar aquí y ahora, y sus diferencias con otras formas de ‘predicción’ en el campo de las ciencias; en ese marco, analizaremos qué clase de anticipación presupone el concepto de *resultados de aprendizaje*.
- 2) Los límites del saber pedagógico para imaginar **el futuro de nuestras prácticas y de las instituciones educativas**. Para ello proponemos algunas reflexiones acerca de la forma como en el campo educativo han funcionado

las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro a través de la historia, a la luz del gigantesco ‘experimento social’ que significó el cierre de las escuelas durante la pandemia.

Los efectos de nuestras prácticas en el futuro: algunas particularidades de la anticipación pedagógica

La *anticipación pedagógica*, es decir la anticipación de los efectos que producirán las prácticas educativas actuales en el futuro, presenta un conjunto de particularidades que es imprescindible tener en cuenta para no caer en simplificaciones tecnocráticas que nos ofrecen hipótesis y técnicas que reducen la complejidad del modo como los y las educadoras nos vinculamos con el futuro.

En primer lugar, a diferencia de la ciencia, en educación no establecemos el valor de una intervención solo en función de los efectos que esta puede producir, sino también en función de los efectos que deseamos que produzca. Esto es, el saber pedagógico no anticipa únicamente el futuro posible, sino también el futuro deseable. La acción pedagógica entonces, como la define Larrosa (2000), consiste en un conjunto de intervenciones, unas prácticas, que pretenden volver real eso que el saber pedagógico definió como posible (y dentro de lo posible, más probable) y la sociedad definió como deseable, lo que nos pone frente a una forma de predicción más política que científica.

En segundo lugar, cualquier anticipación exige establecer qué variable produce qué efecto (si A, entonces B). No obstante, desde hace tiempo sabemos que, en educación, como ha señalado Ferry (1990), es imposible determinar cuántas y cuáles variables intervienen en un acto educativo. Más aún: Ferry va a sostener que la práctica educativa es una práctica indeterminada en la que intervienen n variables. De hecho, por más esfuerzos que hagamos por definir y controlar, por ejemplo, los ‘resultados de aprendizaje’, sabemos que muchas veces se aprende lo que no se enseña y no se aprende lo que sí se enseñó. A pesar de esta complejidad, la Pedagogía está obligada a predecir, a anticipar algún efecto a los fines de prescribir las mejores intervenciones posibles; y esto, tanto en la escala pedagógica como en la escala política. Sin alguna hipótesis acerca de los efectos que tendrá una intervención docente en el aula o una medida de política educativa, resulta realmente, muy difícil intervenir.

En tercer lugar, por más esfuerzos que hagamos, los efectos mismos son muy difíciles de establecer. En un libro que recopila más de 300 investigaciones que intentaron medir los efectos de la educación escolar sobre distintas dimensiones de la vida social (el desarrollo económico, la socialización, el nivel de vida, la violencia, la familia, las actitudes políticas, entre muchas otras), Baudelot y Leclercq (2008) concluyen que los efectos de la educación son: a) contradictorios; b) siempre funcionan en relación con otras variables; c) que el mismo conjunto de variables funciona diferente según sobre qué sectores de la población se aplique. La educación escolar, -terminan diciendo-, produce sin dudas efectos sobre los individuos y la sociedad, “pero no podemos afirmar exactamente cuál” (p. 77).

En cuarto lugar, como ha señalado Frigerio (2005), los efectos de la educación son extemporáneos. Aunque podamos establecer en este instante si tuvo lugar un aprendizaje, no podemos establecer qué efecto producirá el mismo en el futuro, especialmente en cuanto a los grandes propósitos de la educación, tales como formar la ciudadanía, preparar para el trabajo o, aprender a vivir en un mundo diverso.

Finalmente, en educación sabemos ya desde hace décadas, que la misma anticipación de un efecto contribuye a producirlo. Básicamente, porque, como mostraron en los años 60 Rosenthal y Jacobson (Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos, 2012), actuar conforme a una anticipación, incide en la actuación y, por lo tanto, en los resultados.

A la luz de estas características, debemos matizar la pretensión de garantizar resultados de aprendizaje. Por supuesto, ciertas formulaciones técnicas podrán mejorar las probabilidades de que las y los estudiantes adquieran unos conocimientos y formen unas capacidades determinadas, pero, la misma noción de resultado, la pretensión de controlar la progresión e integración de los aprendizajes en una dirección unívoca y la idea de que una cierta formulación curricular o didáctica van a asegurar el control de los efectos de aprendizaje, se van a ver siempre tensionadas por las complejidades subjetivas y políticas que atraviesan todo proceso de formación.

Sin embargo, con todas estas complejidades y no a pesar de ellas, la Pedagogía no deja de producir hipótesis acerca del futuro de corto, mediano y largo plazo que la educación contribuye a construir. Y es, quizás, la persistencia de esa mirada hacia adelante y no otra cosa, lo que produce efectos.

El futuro de nuestras prácticas: los límites de la imaginación pedagógica

La pandemia colocó a los sistemas educativos de todo el mundo en una situación inédita: más del 90 % de la población estudiantil del mundo (aproximadamente 1.500 millones de niños, niñas y jóvenes) fue afectado por el cierre de escuelas y universidades en más de 180 países.

La catástrofe sanitaria nos puso frente a un experimento social inesperado y doloroso que nos permitió ‘espíar’ cómo podía llegar a ser una sociedad sin escuelas. Al menos, sin escuelas tal y como las conocemos. Pudimos ver las consecuencias, los límites, las posibilidades de un acontecimiento que dislocó el espacio y el tiempo escolar y suspendió un ritual de siglos.

Quienes somos docentes, pudimos experimentar una versión posible del futuro de nuestras prácticas y, la pedagogía se vio confrontada a imaginar otras formas de resolver lo que constituye su problema histórico central: cómo asegurar la transmisión masiva del saber.

¿Qué aprendimos? En primer lugar, que las desigualdades se profundizan cuando las escuelas cierran sus puertas y las y los estudiantes quedan dependiendo de los recursos materiales, educativos y culturales disponibles en el hogar; también, advertimos el sinsentido de muchos de los contenidos y prescripciones contenidos

en los currículos escolares y, en todos los países se comenzó a identificar los conocimientos considerados prioritarios, imprescindibles, básicos; aparecieron con mucha más fuerza nuevos actores en la escena pedagógica, como las familias, interviniendo de manera directa sobre la educación de sus hijas e hijos; se suspendió, en muchos países, la identificación entre año cronológico y año escolar, lo que puso en cuestión todo el ensamblado de los sistemas educativos graduados; se ensayó con nuevas y quizás más eficaces formas de evaluación; nos vimos confrontados a un aprendizaje acelerado de la tecnología aplicada a la educación, entre muchas otras cosas.

Ahora bien, pareciera que ya, a esta altura de la pospandemia, la discusión educativa se va desembarazando de las preocupaciones y reflexiones que fueron centrales en los últimos dos años; y, con el retorno a clases, se advierte la vuelta de cierto espíritu reconstitutivo que, en todo caso, conservaría como mayor y casi única novedad, la cuestión de la incorporación de tecnologías. No obstante, incluso la idea extendida de que ‘la tecnología llegó para quedarse’, puede resultar rápidamente neutralizada a falta de imaginación sobre otras innovaciones posibles.

No podemos dejar pasar la oportunidad histórica que ofreció la pandemia, para preguntarnos acerca del futuro de las escuelas y el futuro de nuestras prácticas. Para no fracasar en el intento (una vez más), nos parece indispensable analizar algunos de los caminos que han recorrido históricamente las discusiones acerca de este asunto. Nuestro interés es reflexionar acerca de cómo en el campo educativo funcionan las ideas de cambio, de innovación, de pasado y de futuro, para ponderar qué tanto la imaginación pedagógica es capaz de correr sus límites.

Acerca de la forma como pensamos el futuro de las escuelas, diremos que la educación bascula entre dos nociones: 1) que todo cambio es equivalente a deterioro; 2) que las escuelas nunca cambian.

El de la decadencia educativa es un discurso que vemos reiterarse en los medios de comunicación, en los políticos en campaña y en las propias escuelas, que

suelen interpretar los signos de cambio como parte de un camino inevitable hacia el naufragio: los alumnos [y alumnas] cada vez saben menos; [las familias] cada vez se interesan menos por la educación de sus hijos [e hijas], la autoridad en la escuela está en crisis; la infraestructura escolar se deteriora, etc.

La medida del deterioro la da, naturalmente, el estado anterior al cambio, estado que solemos localizar de manera muy imprecisa: ‘antes’. Antes se aprendía más, antes los profesores [y las profesoras] enseñaban mejor; antes esto no pasaba. (Diker, 2005, p. 128)

Alguien podría decir, por supuesto, que esto es hablar del pasado, no del futuro. El punto es que este modo de entender la educación actual, siempre deteriorada respecto de la que recibieron generaciones anteriores, está presente desde el origen mismo de los sistemas educativos, lo que permite anticipar que, de sostenerse, las escuelas del futuro serán percibidas socialmente, inevitablemente peores que las anteriores.

Diker (2005) sostiene textualmente:

No interesa por ahora evaluar la justeza de estas aseveraciones, sino más bien analizar cómo funciona el recurso de apelar al pasado en estos discursos:

1. Desde ya, la imprecisión cronológica de ese ‘antes’, denota un uso del pasado que, más que vocación histórica parece presentar una vocación mítica. Por lo tanto, no importa cuándo se localiza el ‘antes’, sino más bien el modo [como] el pasado funciona en la memoria individual y colectiva, como un lugar mítico que condensa nuestra imagen acerca de lo que las escuelas deben ser y ya no son.
2. Esto nos lleva a una segunda característica de este modo de uso del pasado: su funcionamiento normativo. Lo que nos trae el recurso al pasado no es la escuela en su historicidad, sino más bien lo que la ‘escuela es’, en una pretendida esencialidad y, por ende, universalidad. Por eso decimos que es un recurso a-histórico al pasado, que pretende encontrar allí, algo así como la ‘naturaleza de la escuela’. Ahora bien, lo paradójico es que cuando el pasado funciona normativamente, se convierte en un recurso que imposibilita la percepción del cambio, toda vez que lo propio del funcionamiento normativo (mucho más cuando la norma se des-historiza, es decir, ocupa el lugar de una naturaleza) consiste en un extremo en afirmar o negar la entidad de algo, según se ajuste o no al parámetro establecido. Cada vez que pronunciamos frases como ‘esto no es una escuela’, ‘esos no son alumnos’ o, ‘profesores eran los de antes’, (lo que equivale a decir que los de ahora no lo son), estamos frente a un uso des-historizado y normativo del pasado, que funcionará también como parámetro para establecer el grado de deterioro de la educación, definido ya no como cambio histórico, sino como distanciamiento de la norma.
3. En tercer lugar, y aludiendo a lo anterior, habría que señalar que en este tipo de discurso que equipara normativamente cambio con deterioro, encontramos además un funcionamiento homogéneo del pasado. Esto no significa, claro está, que todos tengamos la misma imagen acerca de la escuela, de los profesores, del currículum, de los alumnos, allí cuando decimos ‘antes’.

Lo que queremos decir es que, en todo caso, la eficacia normativa del pasado no radica en sus contenidos o, en que la descripción que se ofrece sea más o menos ajustada; los acuerdos que solicita este tipo de discurso no pasan por la fidelidad historiográfica o por los acuerdos valorativos particulares, sino por un consenso más general en torno a la valorización del pasado. Tanto es así, que distintas generaciones coinciden en señalar el deterioro de la educación actual, por lo menos respecto de la educación que ellos recibieron.

En relación con este punto, en un libro ya clásico editado en el año 1989, Christian Baudelot y Roger Establet señalan que la expresión ‘el nivel educativo baja’ “forma parte de los elementos que componen el paisaje intemporal de la escuela: se le descubre cada año con el mismo pavor, se le deplora hoy en los mismos términos

que antaño” (p. 12). Los autores señalan en principio, que la insistencia en afirmar que el nivel educativo se deteriora implacablemente es, como mínimo, paradójico, dado que “la repetición de este razonamiento lleva en sí misma los gérmenes de su destrucción” (p. 12). En efecto, si el descenso del nivel educativo hubiera sido efectivamente ininterrumpido, estaríamos hoy frente a una generación impedida para realizar las actividades sociales más simples y, por supuesto, frente a una generación que ya no tendría siquiera maestros. Frente a este efecto paradójico, los autores señalan con vehemencia:

¡Es preciso suponer la existencia de un auténtico ensañamiento contra la juventud para sostener con ese aplomo intemporal que, la mejora patente de todas las ciencias y de todas las técnicas haya sido obra de hombres y mujeres cada vez más débiles que sus antepasados! Entre las esquirlas de sílex, el genio del hombre se mostraba en su apogeo; a través de la informática, la relatividad general, la musicología barroca o la aeronáutica, sólo se expresan sub-hombres envilecidos por el multisecular descenso del nivel [...] el discurso intemporal sobre el descenso del nivel permanece sordo y ciego a las evidencias que desmienten cada día su propio fundamento. (pp. 128-129)

No es el tema que queremos tratar aquí, pero solo diremos sobre esto que, lo que sostendrán Baudelot y Establet (como se cita en Diker, 2005) es, que la medida misma de nivel educativo funciona como un organizador social que tiene el efecto de introducir y multiplicar los criterios de clasificación de la población, a medida que el sistema escolar se masifica, en el marco de lo que estos autores han definido, según Diker (2005), como:

Lógica de la degradación por hacinamiento. El primer gesto no estriba nunca en felicitarse por un incremento numérico de los alumnos que logran obtener un título escolar preciso: se trata más bien de sospechar alguna decadencia y un cierto fraude en esa irrupción de las masas.

En esta lógica se expresa el principal contenido de la imagen del pasado que permite calificar el deterioro educativo: el sistema incorpora cada vez a más alumnos y el nivel se deteriora incesantemente. Cuantos más alumnos, menor nivel. La persistencia y extensión de este tipo de razonamiento compromete seriamente los efectos democratizadores de las hoy llamadas políticas de inclusión, dado que es la misma inclusión de los sectores de la población que tradicionalmente estuvieron fuera del sistema, lo que provocaría un deterioro del valor simbólico de la institución o sistema que los incluye. Interesa insistir aquí en que no estamos afirmando que las políticas de inclusión provocan efectivamente un descenso del nivel educativo, sino más bien, que el discurso del deterioro del nivel asociado a la inclusión provoca un descenso en el valor social de las instituciones comprometidas y que, por lo tanto, quedan relativizados sus efectos democratizadores, más allá incluso de que tales políticas cumplan sus propósitos con éxito. (pp. 130-131)

Frente al diagnóstico inevitable de deterioro, se levantan las promesas. Diker (2005) expresa:

Según Narodowski (1994;154), la operación típica del discurso pedagógico moderno podría describirse así: «Diagnóstico de una realidad anterior siempre necesariamente negativa y perjudicial; enunciación de un punto utópico de llegada, o al menos reafirmación crítica de los existentes, y fundación de un nuevo y superador modelo para alcanzarla». (p. 131)

Que la descripción o el diagnóstico de la situación escolar recurran frecuentemente a lo que Hervé Hamon (2004) ha llamado el ‘campo lexicográfico del desastre’, solo pone en evidencia el costado apocalíptico que es propio de toda pedagogía, a la vez que muestra la necesidad de redoblar sus esfuerzos: más reformas curriculares, más reformas en la formación de docentes, más leyes, más años de obligatoriedad, más horas, más docentes, más tutores; en fin, más de lo mismo. En este punto, Diker (2005) sostiene:

Este modelo nuevo y superador contiene la promesa del cambio (de las escuelas, de los alumnos, de los profesores, del currículum). Un cambio que se presenta como necesario para la sociedad (y necesario también, claro, para el funcionamiento del mismo discurso), deseable y posible. Es justamente en torno de lo posible que se juega la eficacia de la promesa del cambio pedagógico. (pp. 131-132)

Ahora bien, al mismo tiempo que podemos sostener la promesa de la pedagogía de mejorar el mundo en el futuro y en simultáneo su contrario, que todo cambio es para peor, persiste también la idea de que en la escuela nada cambia. Después de todo, dice Diker (2005)

...las aulas escolares han presentado la misma configuración aproximadamente desde finales del siglo XIX. Imaginadas por los pedagogos de los siglos XVII y XVIII, diseñadas en sus dispositivos específicos por los pedagogos de los siglos XIX y XX, la organización y funcionamiento de las aulas escolares han sufrido pocas modificaciones que conmovieran estructuralmente su configuración original: espacios cerrados, capaces de albergar grupos entre 20 y 40 alumnos; una disposición ‘misal’ de los alumnos y los maestros [...]; conformación de los grupos de alumnos siguiendo un criterio exclusivamente etario; instrucción simultánea; monopolio de la transmisión del saber escolar; método de enseñanza único para todos los alumnos; organización del tiempo que alterna intervalos de trabajo en clase y recreos; seguimiento y evaluación individual de los y las estudiantes (registros, legajos, boletines, etc.); registro escrito del trabajo escolar (cuadernos, carpetas). Frente a la estabilidad de la configuración escolar, [...] Seymour Papert nos plantea la siguiente pregunta: “¿Por qué, en un periodo durante el cual hemos vivido la revolución de muchas áreas de nuestra actividad, no hemos presenciado un cambio comparable con la manera en que ayudamos a nuestros niños a aprender?”

La pregunta es difícil de responder. De hecho, la configuración de las aulas escolares que ha permitido dar respuesta durante casi dos siglos al problema

de la escolarización masiva de la población, se ha mostrado muy estable (pp. 133-134)

...y viene a reponerse en la pospandemia, casi a espaldas de la brutal conmoción que produjo en los últimos dos años el cierre de las escuelas durante el aislamiento sanitario. Si bien es más frecuente que en las aulas sean introducidas innovaciones que producen una modificación en la superficie del funcionamiento escolar, estas no alcanzan a impactar en sus aspectos más estructurales.

Continuando con Diker (2005), esta manifiesta que:

Esta constatación ha llevado a producir numerosos análisis acerca de las razones por las que fracasan las políticas con pretensión innovadora. Frecuentemente, este «fracaso» en el impacto innovador de algunas medidas es imputado a la «resistencia» de los docentes y directivos a introducir cambios en las rutinas escolares. Desde esta posición y quizá por un exceso de confianza en el poder de la voluntad individual para estructurar las formas de organización y funcionamiento de las escuelas, se ha entendido muchas veces que el éxito de una innovación radicarán en su capacidad para convencer a los docentes de las ventajas de los cambios propuestos. Sin embargo, los efectos de los dispositivos escolares suelen tener lugar más allá de la voluntad de los [y las] docentes, fundamentalmente por dos razones: en primer lugar, porque, en buena medida, la fuerza de tales dispositivos radica en su invisibilidad. En efecto, muchas de las formas que ha adoptado históricamente la transmisión del conocimiento en el contexto escolar, son vividas como naturales por los actores que transitan estas instituciones. En segundo lugar, porque el funcionamiento escolar es el resultado del efecto simultáneo de un conjunto de dispositivos que funcionan articuladamente a la manera de engranajes (por cierto, heterogéneos, por cierto, no siempre aceitados) que ponen en marcha la maquinaria escolar, una maquinaria que parece neutralizar las innovaciones parciales. (p. 135)

La incorporación de tecnologías digitales a la educación escolar corre justamente este riesgo, si no se advierte el impacto que podría tener sobre la organización del tiempo, del espacio, sobre la posición del docente, etc.

Ahora bien, si desde afuera el cambio en las escuelas parece imposible, si nos parece que las escuelas son iguales a sí mismas a través del tiempo, lo cierto es que, desde dentro de las escuelas, todo está cambiando. Los gestos escolares parecen los mismos, pero el escenario y los actores son otros. Caídas, además, en buena medida, las promesas de cambio de la pedagogía (su eficacia para estimar lo posible y lo probable y su legitimidad para determinar lo universalmente deseable), parece haber llegado el momento de aceptar el desconcierto y de dejar de nombrar lo que no comprendemos o no podemos anticipar o controlar, como deterioro. (Diker, 2005, p. 136)

Porque, mientras los educadores y las educadoras seguimos atrapados en estos modos de pensar el futuro de las escuelas y mientras la imaginación pedagógica sigue encerrada en las coordenadas de la escolarización moderna, desde afuera de la pedagogía y de los sistemas educativos se ensaya nuevas formas de resolver

el problema de la transmisión masiva del saber y se aborda, ya no el futuro de las escuelas, sino lo que Bill Gates denomina ‘las escuelas del futuro’ (Fundación Proydesa, 2023).

El lugar de enunciación de los futuros posibles y deseables para la educación, se va desplazando claramente hacia otros territorios: el mercado, las tecnologías, las mismas familias. Lo que está en juego no es poco. Quizás sea necesario que comencemos, desde la pedagogía, a ampliar definitivamente el horizonte, para atrevernos a imaginar qué hay del otro lado de la escuela, para seguir pensando el futuro.

Referencias

- Baudelot, C. y Establet, R. (1990). *El nivel educativo sube: refutación de una antigua idea sobre la pretendida decadencia de nuestras escuelas*. Morata.
- Baudelot, C. y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Del Estante Editorial.
- Consejo General de Colegios Oficiales de Médicos. (2012). El experimento de Rosenthal y Jacobson sobre la expectativa de los profesores. <https://www.medicosypacientes.com/articulo/el-experimento-de-rosenthal-y-jacobson-sobre-la-expectativa-de-los-profesores>
- Diker, G. (2005). Los sentidos del cambio en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 127-137). Del Estante Editorial.
- Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Paidós.
- Frigerio, G. (2005). En la cinta de Moebius. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 11-36). Del Estante Editorial.
- Fundación Proydesa. (2023). El aula del futuro, según Bill Gates. <https://www.proydesa.org/portal/noticias/802-el-aula-del-futuro-segun-bill-gates>
- Hamon, H. (2004). *Tant qu'il y aura des élèves*. Editions Seuil.
- Larrosa, J. (2000). *Pedagogías profanas*. Novedades Educativas.
- Perrenoud, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI (Nordenflycht, M. E. Trad.). *Revista de Tecnología Educativa*, 14(3), 503-523.
- Terhart, E. (1987). Formas de saber pedagógico y acción educativa o, ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado? *Revista de Educación*, (284), 77-88.

Capítulo 2.

Nuevos retos en las instituciones educativas a partir de los Resultados de Aprendizaje

Diana Clemencia Sánchez Giraldo¹

Cítese como: Sánchez-Giraldo, D. C. (2023). Nuevos retos en las instituciones educativas a partir de los Resultados de Aprendizaje. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 21-28). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c292>

Resumen

La presente conferencia plantea los nuevos retos que tienen las instituciones educativas de educación superior, dadas las actuales normativas y los planteamientos que el Ministerio de Educación Nacional establece para la implementación de resultados de aprendizaje. Se aborda de manera conceptual y epistemológica este concepto, al igual que el de las competencias, acorde a las pretensiones institucionales y propias de cada programa académico en estas instituciones. De esta forma, se hace un reconocimiento vital a la categoría de Aprendizaje, como eje central de los procesos educativos, en aras de acompañar a los estudiantes en el alcance de estos resultados, los cuales están en coherencia con lo estipulado desde los perfiles de egreso de cada programa.

La apropiación y la actualización de la normativa que rigen los procesos académicos en las instituciones educativas, la cualificación profesoral y los mecanismos de evaluación en coherencia con los resultados de aprendizaje, son algunos de los principales retos que asume la comunidad académica (directivos, profesores, estudiantes, graduados, sector externo), para favorecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, base para los procesos formativos de los estudiantes y, por ende, de la calidad de los futuros graduados de las universidades.

Palabras clave: resultados de aprendizaje; competencias; aprendizaje; desarrollo profesoral; calidad.

¹ Licenciada en Educación Física y Recreación, Magíster en Educación y Doctora en Educación, Universidad de Caldas. Ha estado por diez años en la Universidad Católica de Manizales, siendo directora de las maestrías en Pedagogía y en Gestión del Conocimiento Educativo entre los años 2017 y 2019 y directora del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación en el año 2021. Actualmente, es directora de Docencia y formación, Coordinadora del Centro de Enseñanza, Aprendizaje y Evaluación Hna. María Aracelly Gutiérrez Escobar, Universidad Católica de Manizales. Correo: disanchez@ucm.edu.co

New Challenges for educational institutions based on Learning Outcomes

Abstract

This conference presents the new challenges faced by higher education institutions, given the current regulations and the approaches established by the Ministerio de Educación Nacional for the implementation of learning outcomes. This concept is approached in a conceptual and epistemological manner, as well as the concept of competencies, according to the institutional pretensions and those of each academic program in these institutions. In this way, a vital recognition is made to the category of Learning, as the central axis of the educational processes, to accompany students in the achievement of these results, which are consistent with what is stipulated in the graduation profiles of each program.

The appropriation and updating of the regulations governing academic processes in educational institutions, teacher qualification, and evaluation mechanisms consistent with learning outcomes, are some of the main challenges that the academic community (managers, professors, students, graduates, external sector) assumes to promote teaching and learning processes, which are the basis for the training processes of students and, therefore, the quality of future graduates of universities.

Keywords: learning outcomes; competencies; learning; faculty development; quality.

Novos desafios para as instituições educacionais com base nos resultados de aprendizagem

Resumo

Esta conferência apresenta os novos desafios enfrentados pelas instituições de ensino superior, considerando as normas vigentes e os enfoques estabelecidos pelo Ministerio de Educación Nacional para a implementação dos resultados de aprendizagem. Esse conceito é abordado de forma conceitual e epistemológica, assim como o conceito de competências, de acordo com as pretensões institucionais e de cada programa acadêmico dessas instituições. Dessa forma, é feito um reconhecimento vital à categoria de Aprendizagem, como eixo central dos processos educacionais, para acompanhar os alunos na obtenção desses resultados, que são consistentes com o que está estipulado nos perfis de graduação de cada programa.

A apropriação e a atualização dos regulamentos que regem os processos acadêmicos nas instituições de ensino, a qualificação dos professores e os mecanismos de avaliação coerentes com os resultados da aprendizagem são alguns dos principais desafios que a comunidade acadêmica (gestores, professores, alunos, graduados, setor externo) assume para promover os processos de ensino e aprendizagem,

que são a base dos processos de formação dos alunos e, portanto, da qualidade dos futuros graduados das universidades.

Palavras-chave: resultados da aprendizagem; competências; aprendizagem; desenvolvimento do corpo docente; qualidade.

Introducción

Las instituciones educativas siempre han estado permeadas por cambios y transformaciones que llevan a las comunidades de directivos, profesores, estudiantes, graduados y sector externo, a nuevos desafíos; uno de ellos son las nuevas dinámicas de la gestión curricular de las universidades desde la implementación de resultados de aprendizaje, con el fin de avanzar hacia procesos de calidad en la formación integral, como eje dinamizador de la educación.

Bajo esta perspectiva, se requiere nuevas formas de evaluar y medir los resultados de aprendizaje, reconociendo la importancia de estos, para propender una formación integral que atienda las características propias de los estudiantes que son formados para ser competentes ante las exigencias del contexto.

Es relevante la incorporación que las instituciones de educación superior (IES) realizan respecto de los resultados de aprendizaje a sus dinámicas curriculares y, cómo se articulan los profesores para el alcance de estos desde sus prácticas pedagógicas. Son ellos los actores clave en este proceso ya que, a través de sus acciones en el aula permiten desarrollar procesos y procedimientos para la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes de los estudiantes.

En este sentido, uno de los retos a partir de los resultados de aprendizajes está relacionado con el desarrollo profesoral, el cual estima la cualificación permanente de los profesores, para la apropiación de las dinámicas curriculares, en coherencia con el Decreto 1330 de 2019, direccionado a la obtención de mejores resultados en perspectiva de los aprendizajes propuestos.

Finalmente, se plantea el uso de mecanismos de evaluación para verificar el logro o alcance de los resultados de aprendizaje, reconociéndose como: proceso continuo, flexible, sistemático, que permite hacer el monitoreo y seguimiento a cada estudiante y programa, desde lo establecido en los programas académicos. Hay un avance significativo de las IES hacia el uso de rúbricas de evaluación como uno de los principales mecanismos de evaluación, ya que son objetivas, con criterios de evaluación, que dan claridad tanto a profesores como estudiantes de la forma como se evalúa y se valora el proceso de enseñanza y aprendizaje.

El aprendizaje: una mirada desde la universidad

El aprendizaje ha sido caracterizado como el proceso base para el desarrollo educativo en las instituciones, de manera articulada con la enseñanza; ambos establecen una relación bidireccional que favorece la formación integral de los estudiantes. Es relevante hoy, darle la connotación al aprendizaje en los procesos de las universidades, dada la exigencia que se tiene en el desarrollo de lo formativo en programas de pregrado y posgrado.

Así, se reconoce el valor que tiene el aprendizaje y cómo incide en las dinámicas de construcción de los diseños curriculares, en sintonía con los modelos pedagógicos de las instituciones, la misión, visión, principios y demás pilares institucionales que, armónicamente se consolidan para el desarrollo de los procesos formativos. En esta línea, Biggs (2006) reconoce al aprendizaje, como:

Una forma de interactuar con el mundo. A medida que aprendemos, cambian nuestras concepciones de los fenómenos y vemos el mundo de forma diferente. La adquisición de información en sí, no conlleva ese cambio, pero nuestra forma de estructurar esa información y de pensar con ella, sí lo hace. Así pues, la educación tiene que ver con el cambio conceptual y no solo con la adquisición de información. (p. 31)

Con esta postura de Biggs se resalta la importancia del aprendizaje como proceso elemental que el estudiante adquiere a partir del desarrollo del programa académico, un proceso que inicia con el cumplimiento de un perfil de ingreso, con unas características mínimas para iniciar su proceso de formación y que, con el tránsito por las asignaturas, le permea de conocimientos, saberes, teorías, conceptos y demás, que lo van fortaleciendo y permitiendo adquirir nuevos conocimientos que le serán útiles en su futuro profesional.

En esta línea de reconocer el aprendizaje como eje esencial en la formación, se establece desde los actuales diseños curriculares de las IES, la incorporación de resultados de aprendizaje a partir de la articulación con el objeto de estudio del programa, los objetivos de formación, los perfiles de ingreso y egreso, las competencias definidas para el programa académico, los cuales dan respuesta a lo establecido desde las asignaturas o componentes.

Los resultados de aprendizaje: nuevas apuestas de las instituciones de educación superior

Las IES consolidan sus programas académicos a partir del reconocimiento de sus contextos, atendiendo a las exigencias de la sociedad; así, cada uno de los programas académicos da respuesta a lo que se necesita en el contexto laboral, social, económico, entre otros (Ortega y Gasset, 2015). En esta línea, los programas son diseñados a partir de intencionalidades formativas que están estructuradas por Competencias y Resultados de aprendizaje que dan cuenta de lo que se requiere en la formación de cada uno de los estudiantes que opta por un programa. De

esta forma se establece la relación entre los resultados de aprendizaje con los perfiles de egreso que se estima desde cada programa, atendiendo a la naturaleza del programa y a las condiciones explícitas desde el Decreto 1330 de 2019. Este proceso se realiza, ante todo, desde el reconocimiento del contexto, de los territorios y las oportunidades, para un buen desempeño de los graduados.

En este sentido, las instituciones abordan de forma efectiva la normativa, en tanto requieren implementar resultados de aprendizaje que fijen sus acciones, armonizadas a las estrategias pedagógicas y didácticas y a los mecanismos de evaluación que implementan, de suerte que puedan hacer el seguimiento y monitoreo respectivo a los programas, para verificar el alcance de los resultados de aprendizaje.

En sintonía con lo planteado, el Decreto 1330 de 2019 aborda el concepto de Resultados de aprendizaje bajo esta expresión: “Las declaraciones expresas de lo que se espera que un estudiante conozca y demuestre en el momento de completar su programa académico” (párr. 23). Y, como señala el Concejo Nacional de Educación Superior (CESU, 2020) en su Acuerdo 02:

Se constituyen en el eje de un proceso de mejoramiento en el que se evalúa el grado en el cual el estudiante se acerca a obtener los resultados definidos por el programa académico. A partir de ellos se lleva a cabo ajustes en los aspectos curriculares, para lograr un proceso de aprendizaje más efectivo. [...] Los resultados de aprendizaje se definen para un Programa Académico específico. (p. 7)

Desde esta perspectiva, se incorpora los resultados de aprendizaje a los diseños curriculares, articulados al objeto de estudio de los programas, los objetivos de formación y las competencias. La OCDE (2002, como se cita en Pavié, 2011) reconoce estas últimas como:

La capacidad para responder a las exigencias individuales o sociales o para realizar una actividad o una tarea [...] Cada competencia reposa sobre una combinación de habilidades prácticas y cognitivas interrelacionadas, conocimientos (incluyendo el conocimiento tácito), motivación, valores, actitudes, emociones y otros elementos sociales y de comportamiento que pueden ser movilizados conjuntamente para actuar de manera eficaz. (p. 6)

De esta manera son dinamizadas las estrategias pedagógicas y didácticas que permiten la interacción entre profesor y estudiante, que atiende a los créditos académicos establecidos para el programa según la modalidad de formación (presencial, a distancia, virtual, dual, y otras combinaciones).

Es de resaltar que, para una buena y adecuada implementación de resultados de aprendizaje en los programas académicos, se hace vital contar con profesores críticos, propositivos (Schön, 1998), con mentalidad proactiva para el trabajo desde estas condiciones. Por su parte, el profesor universitario requiere cada vez de mayores habilidades, conocimientos y capacidad para los procesos educativos que exigen nuevas dinámicas (Castillo y Cabrerizo, 2006); se asume como un actor elemental en este entramado de relaciones:

En la educación superior, el maestro desempeña un rol primordial, en cuanto dinamiza, facilita y valora los aprendizajes de los estudiantes; de esta manera, la evaluación se establece como un proceso de comunicación e interacción dialógica entre maestros y estudiantes, donde ambos sujetos intervienen y transforman saberes, conocimientos, experiencias y situaciones entre sí. (Sánchez y Escobar, 2015, p. 208)

En este sentido, un reto importante que asumen las IES es una comunidad de profesores con el perfil adecuado para el buen desempeño de las funciones sustantivas como docencia, investigación, extensión y proyección social; un perfil que dé respuesta a las condiciones expuestas en el programa y que posibilite el desarrollo de las actividades académicas propuestas. Así, se cumple con lo establecido: un profesor con conocimientos y habilidades para construir con el estudiante y, propiciar escenarios de aprendizaje acordes a lo propuesto en las universidades.

Rúbricas de evaluación como mecanismo para valorar los aprendizajes

En el proceso de valorar y realizar seguimiento a los resultados de aprendizaje, se establece las rúbricas de evaluación, que se consolidan en perspectiva de una evaluación objetiva, donde se reconoce los avances de los estudiantes y, a la vez, se emplea la información obtenida para el mejoramiento de las prácticas de enseñanza.

Una rúbrica es “un registro evaluativo que posee ciertos criterios o dimensiones a evaluar y lo hace siguiendo unos niveles o gradaciones de calidad y tipificando los estándares de desempeño” (Cano, 2015, p. 267).

Un aspecto que denota la relevancia de las rúbricas es el uso de los criterios de evaluación, la escala de valoración cualitativa y cuantitativa y, los porcentajes de las actividades evaluativas. Este proceso, dentro de la práctica evaluativa, favorece la incorporación de los tipos de evaluación como, la autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Finalmente, se destaca que “la evaluación propende el mejoramiento y calidad de la educación” (Sánchez y Escobar, 2015, p. 208); y, en esta línea de mejoramiento continuo, está la apuesta a la apropiación de los nuevos lineamientos u orientaciones para la calidad de la educación superior.

Conclusiones

Existe un avance significativo que las IES han perpetrado para reconocer y apropiar las nuevas orientaciones desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN), el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) y la Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (CONACES) (s.f.) y, generar nuevas concepciones sobre la gestión curricular, que propende la calidad de los programas y desarrollos académicos e investigativos, de cara a las demandas y necesidades de la sociedad.

En este sentido, es evidente cómo emergen nuevas dinámicas institucionales que favorecen las necesidades formativas y que dan respuesta a las condiciones del contexto y las características propias de los territorios.

Bajo esta perspectiva, las construcciones de tejido que se dan desde las competencias y los resultados de aprendizaje, posibilitan identificar la coherencia con los conocimientos, habilidades, actitudes, capacidades y aptitudes que los estudiantes logran a través de su proceso de formación (MEN et al., s.f.).

Ahora bien, se propicia estos desarrollos, en aras de lograr la cualificación y mejora profesoral, con un profesional que adquiera la capacidad de reflexionar sobre su práctica, y aporte a los procesos formativos desde prácticas pedagógicas innovadoras, contextualizadas, y con sentido humanístico.

Así es como se asume al profesor, desde la capacidad de guiar el proceso del estudiante, a partir del acompañamiento riguroso, para el logro de los resultados de aprendizaje propuestos.

En esta línea, la incorporación de estrategias pedagógicas y didácticas que estén alineadas a las nuevas lógicas curriculares permite mejores procesos de enseñanza y aprendizaje, favoreciendo el alcance de las intencionalidades formativas y, por ende, la mejor cualificación desde los perfiles definidos en los programas. El apoyo a la cualificación de los profesores sigue siendo una emergencia para ser abordada por las directivas de las instituciones, con el ánimo de favorecer la interacción.

Referencias

- Acuerdo 02 de 2020. (2020). Concejo Nacional de Educación Superior (CESU). https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-399567_recurso_1.pdf
- Biggs, J. (2006). *Calidad del aprendizaje universitario* (P. Manzano, Trad.; 2.ª ed.). Narcea S.A. de Ediciones.
- Cano, E. (2015). Las rúbricas como instrumento de evaluación de competencias en educación superior: ¿uso o abuso? *Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 19(2), 265-280.
- Castillo, A. S. y Cabrerizo, D. J. (2006). *Formación del profesorado en educación superior* (Vol. II). McGraw-Hill.
- Decreto 1330 de 2019. (2019, 25 de julio). Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1759/w3-article-387348.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional, Consejo Nacional de Acreditación y Comisión Nacional Intersectorial de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior. (s.f.). Nota orientadora ¿Cómo formular e implementar los resultados de aprendizaje? https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-408425_recurso_5.pdf

- Ortega y Gasset, J. (2015). *Misión de la Universidad*. Cátedra.
- Pavié, A. (2011). Formación docente: hacia una definición del concepto de competencia profesional docente. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 67-80.
- Sánchez, D. C. y Escobar, G. (2015). La evaluación formativa en los escenarios de educación superior. *Revista de Investigaciones Universidad Católica de Manizales*, 15(26), 204-213. <https://doi.org/10.22383/ri.v15i2.56>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Paidós Ibérica.

Capítulo 3.

Apropiación cibercultural: Ciudadanía digital

Olga Cristina Rivera Franco¹

Cítese como: Rivera-Franco, O. C. (2023). Apropiación cibercultural: Ciudadanía digital. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 29-37). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c293>

Resumen

La ciudadanía digital busca que las personas, bajo criterios éticos, legales y culturales, interactúen en entornos digitales; supone un conjunto de normas y reglas que deben seguir para relacionarse en el mundo digital; no existen normas más importantes que otras, sino más bien, tratar de mejorar la convivencia de todos, en un mundo cada vez más digitalizado.

Esto solo se enseña través de la educación en tecnología; no ser educados en apropiación cibercultural puede desarrollar analfabetismo digital, problemas físicos relacionados con el mal uso de la tecnología, riesgos de seguridad digital, entre otros, a medida que se acrecienta la brecha digital. El mayor reto para Latinoamérica es la educación con tecnología, para que no solo seamos consumidores de la misma, sino prosumidores y buenos ciudadanos digitales.

Palabras clave: alfabetización informacional; sociedad de la información; competencia profesional; competencias para la vida; ciudadanía digital.

Cyber-cultural Appropriation: Digital Citizenship

Abstract

Digital citizenship seeks that people, under ethical, legal, and cultural criteria, interact in digital environments; it involves a set of standards and rules that must be followed to interact in the digital world; there are no rules more important than others, but rather, try to improve the coexistence of all, in an increasingly digitized world.

¹Directora de Educación Cruz Roja Valle. Correo: educacion@cruzrojavalle.edu.co

This can only be taught through education in technology; not being educated in cyber-cultural appropriation can develop digital illiteracy, physical problems related to the misuse of technology, and digital security risks, among others, as the digital divide grows. The greatest challenge for Latin America is education with technology, so that we are not only consumers of technology, but prosumers and good digital citizens.

Keywords: information literacy; information society; professional competence; life skills; digital citizenship.

Apropriação cibercultural: Cidadania digital

Resumo

A cidadania digital busca que as pessoas, sob critérios éticos, legais e culturais, interajam em ambientes digitais; ela envolve um conjunto de normas e regras que devem ser seguidas para interagir no mundo digital; não há regras mais importantes do que outras, mas sim, tentar melhorar a convivência de todos, em um mundo cada vez mais digitalizado.

Isso só pode ser ensinado por meio da educação em tecnologia; não ser educado na apropriação cibercultural pode desenvolver o analfabetismo digital, problemas físicos relacionados ao mau uso da tecnologia e riscos de segurança digital, entre outros, à medida que a exclusão digital aumenta. O maior desafio para a América Latina é a educação com tecnologia, para que não sejamos apenas consumidores de tecnologia, mas prosumers e bons cidadãos digitais.

Palavras-chave: alfabetização informacional; sociedade da informação; competência profissional; habilidades para a vida; cidadania digital.

El mundo digital

“El 65 % de los alumnos actuales de primaria van a estudiar carreras para puestos de trabajos que no existirán” sostiene Helena Herrero (como se cita en Fernández, 2017, párr. 1), cabeza de HP en España, en el Congreso Mundial de Móviles realizado en Barcelona en 2017.

El camino convencional para realizar una apropiación cibercultural es, precisamente, hablar sobre el papel de esta, del mundo digital, de sus prácticas y desarrollos, sus aportes, las dificultades que enfrenta internet y, predecir algunas cuestiones sobre esta temática.

Esta vía convencional tenía un grave inconveniente para la autora de este artículo: podía parecer una estrategia de márketing subliminal donde pretendía vender las bondades que ofrece el primer mundo en materia de digitalización y avances tecnológicos. Era el camino más fácil, el más sencillo y el que ofrecía menos

dificultades. Hubiera estado escrito en un tono neutro, como los que realizan los organismos internacionales o algunos asesores que, en tono cordial, intentan sugerir propuestas de cambio para el desarrollo de la región. Esta escritura se hubiera parecido al de un folleto sobre «Cartagena de Indias», «Cataratas del Iguazú» o el «Coliseo Romano». Tendría una introducción, hablaría de las bondades de estos emblemáticos lugares y, por último, de los peligros que enfrentan.

Del mismo modo, en un artículo convencional que requieren las revistas sospechosamente indexadas, la autora de este artículo necesitaría, como todo *paper* académico, haber procedido, si hubiese querido hablar de la apropiación cibercultural en la ciudadanía digital, de una introducción, de la apropiación cibercultural en la ciudadanía digital en el mundo, de los desarrollos tecnológicos y del peligro y el futuro de la cibercultura. O sea que tenía una primera opción, que era la de efectuar un informe al uso, que incluyera deliberadamente gráficos, datos estadísticos, cuadros, como exigen muchas de las revistas mencionadas, que demostraran la veracidad construida en su informe.

Todo informe es la representación que elabora un autor o un conjunto de autores sobre un suceso, un tema, un acontecimiento, etc., articulados de tal manera que son creíbles y veraces a los ojos de quien los lea, como suele ocurrir con la mayoría de las noticias que transmiten los medios de comunicación, que solo realizan representaciones de la realidad, desde el lugar donde lo cuentan.

Pero, ¿qué ocurre si decidimos contar un acontecimiento desde diferentes puntos de vista? y, ¿qué sucede si, deliberadamente, pretendemos que los lectores saquen sus propias conclusiones estableciendo conexiones o conectividades donde aparentemente no las hay?

Roberto Altman quería hacer un fresco de la vida norteamericana y se basó en los cuentos de Raymond Carver ¿Qué hizo Altman de nuevo en el filme *Short Cut* a partir de los cuentos que Carver recogió en su libro? Una especie de remix de varios cuentos de este autor del realismo sucio que ha escrito, entre otros, *De qué habló cuando hablamos de amor*. Y los desarticuló, para enseñarnos a contar que las cosas pueden ser relatadas de varias y diferentes maneras. Nos enseñó, sin decirlo, que los relatos canónicos pueden obtener diferentes formatos. A pesar de hacer parte de una industria como la del cine, Altman nos enseñó que el montaje final de una obra (eso que ocurre en este filme, puede extrapolarse a la pintura, cuento, a una clase o un pequeño ensayo, como es este caso), depende de las posibilidades de libertad que se le da al público para re-crear y re-construir su obra, convirtiéndole en coautor/ a de la producción. Cuando este artículo sea leído, analizado, criticado, usted lector, deja de serlo, para convertirse en co-autor, produciendo nuevos textos o nuevas lecturas sobre el tema que abordamos.

Cualquier tema puede y debe conducir a nuevas relecturas y a reescrituras. Y sería interesante que los lectores y lectoras abordasen este artículo como un ejercicio para repensar, no solo sobre la apropiación cibercultural, sino sobre todos los viejos y nuevos temas que preocupan a la ciudadanía.

La apropiación cibercultural y la ciudadanía digital

La apropiación cibercultural y la ciudadanía digital adquieren dimensiones hegemónicas mundiales a fines del siglo XX, pero este proceso se había iniciado siglos antes. Precisamente, en el siglo XV, con la expansión de las narrativas en imprentas europeas y la conquista de nuevos territorios desconocidos hasta ese momento, se inicia una labor que no ha cesado hasta ahora: internacionalizar el comercio, la cultura, los bienes y servicios; pero, únicamente tenían acceso a la información, las clases acomodadas.

Todos los avances tecnológicos que se están produciendo a nuestro alrededor están condicionando notablemente nuestra forma de vida. El fenómeno de la ciudadanía digital es espectacular en cuanto a los avances tecnológicos que nos sorprenden día a día, pero lo importante ahora es estudiar cómo afecta este hecho a las personas (su forma de actuar, sentir, comportarse, etc.). Es lo que llamamos 'Ciudadanía digital', que es una consecuencia directa de la apropiación cibercultural.

Así mismo, la ciudadanía digital lleva consigo unos cambios en las formas de comunicación de los individuos; por lo mismo, podemos afirmar que no es tan esencial la convergencia tecnológica, como la apropiación cibercultural que trae consigo. Gracias a la apropiación cibercultural, cada persona puede convertirse en autora o coautora de contenidos en Internet, lo que le permite ser protagonista de la cultura de su tiempo.

La cultura de la ciudadanía digital es aquella en la que la información circula, trascendiendo a los medios. Por ejemplo, se puede ver una película, debatir en sus foros, jugar con sus videojuegos y leer sus cómics, posibilitando a los sujetos involucrarse en los intercambios comunicativos sobre cualquier contenido y sobre cualquier dispositivo.

En un futuro muy próximo, las personas estaremos conectadas a Internet continuamente. Entonces, se generalizará la aparición de nuevas formas de relaciones humanas dentro del escenario digital, mediadas por el uso de la tecnología. Mantendremos relaciones *online*, que no anularán las relaciones *offline*. Cualquier persona tendrá una vida real que compartirá con una vida virtual, porque las tecnologías van a acompañar a los individuos allá donde se desplacen y, en todas sus actividades.

Cultura digital

Si Facebook fuera un país, sería el tercero más grande del mundo, solo por detrás de China y de India. Facebook, en mayo de 2011 llegó a alcanzar 600 millones de usuarios y usuarias. A diario se sube a YouTube más de 800.000 vídeos y se genera más de dos mil millones de visitas al día. Somos testigos y protagonistas de grandes cambios en nuestro entorno y en nuestra rutina diaria, cambios que se aceleran de tal modo, que dejan de ser lineales, para convertirse en exponenciales. Estos cambios, que además implican y engloban a millones de personas en todo el mundo, ya están cambiando las formas y modos en la comunicación.

Cuando nos referimos a ciudadanía digital, Henry Jenkins (2008) la define como el “flujo de contenido a través de múltiples plataformas mediáticas, la cooperación entre múltiples industrias mediáticas y, seguidores y seguidoras dispuestos a ir a cualquier parte en busca del tipo deseado de experiencia de entretenimiento” (p. 14). La ciudadanía digital designa una situación en la que coexisten múltiples sistemas mediáticos y en la que los contenidos discurren con fluidez a través de ellos.

Dentro de la ciudadanía digital, la convergencia cultural se refiere al cambio en la lógica con la que opera la cultura dentro de este flujo de contenido en múltiples plataformas mediáticas. Este cambio cultural promueve la búsqueda de información en nuevos soportes y en nuevos medios y, a su vez, anima a la participación en la difusión y colaboración en la creación de contenidos y a la conexión y la creación de grupos o corporaciones de individuos que interaccionan entre sí. Para Jenkins (2008), “la ciudadanía digital representa un cambio cultural, toda vez que anima a los consumidores a buscar nueva información y establecer conexiones entre contenidos mediáticos dispersos” (p. 15).

Ya no es el momento de hablar de individuos productores y consumidores; la cultura de la participación ha desterrado el concepto del espectador mediático pasivo y ahora es el tiempo de nuevos roles que unifican los anteriores roles separados, participantes en un entorno de interacción que se va generando a partir de un nuevo conjunto de reglas que aún están por desarrollarse del todo.

La convergencia cultural es independiente del medio, por muy desarrollado e innovador que este sea. La ciudadanía digital está contenida en los individuos y en las relaciones que estos establecen a través del medio. Existe tal cantidad de información de cualquier tema, que se genera en los consumidores, la necesidad hablar entre ellos. “El consumo se ha convertido en un proceso colectivo” (Jenkins, 2008, p. 4). Pierre Lévy (como se cita en Word Press, 2014) sostiene que “nadie lo sabe todo, todo el mundo sabe algo, todo conocimiento reside en la humanidad” (párr. 8). Lo que antes era casi imposible de realizar por una única persona, ahora puede ser posible gracias a estas comunidades y a estas organizaciones, llamadas por Pierre Lévy “comunidades de conocimientos” (Jenkins, 2008, p. 6), las cuales pueden alcanzar un poder tal, que llegan a lograr negociaciones con los propios productores mediáticos, aunque, no se debe confundir ambos conceptos. El conocimiento compartido se refiere a toda la información que es puesta en común por el grupo en su totalidad, mientras que la inteligencia colectiva está integrada por la información propia de cada individuo y a la que se accede al dar respuesta a una pregunta concreta. Pierre Lévy (como se cita en Jenkins, 2008) lo muestra de esta manera:

El conocimiento de una comunidad pensante ya no es un conocimiento compartido, pues hoy resulta imposible que un único ser humano, o incluso un grupo de gente, domine todos los medios y destrezas. Es fundamentalmente un conocimiento colectivo, imposible de reunir en un solo individuo. (p. 37)

Las reacciones multitudinarias que son creadas en redes, hacen rápidamente comunidades de conocimiento que se hacen necesarias y esenciales para caminar

hacia la ciudadanía digital. El consumo mediático se está convirtiendo en un complejo proceso social. Los consumidores y consumidoras se convierten en sujetos prosumidores al hacer uso de su entorno mediático descentralizado a través de las redes sociales y las plataformas virtuales. Los individuos consumidores son, al mismo tiempo, productores. Se irrumpe en este entorno potenciado por la Web 2.0 al que consideran un espacio público donde poder ejercer libremente sus actividades, intercambios y colaboraciones.

Apropiación cibercultural

Bajo el nombre de Wu Ming, que en chino significa: anónimo, se encuentra un grupo de escritores italianos que trabajan juntos desde el año 2000. Los integrantes de este grupo se llaman Wu Ming 1 (WM1), Wu Ming 2 (WM2) y no dan su nombre porque consideran que se debe privilegiar más a la obra, que a la fama del autor. Entre 2006 y 2007, WM1 y WM2 desarrollaron una serie de tres artículos sobre la complejidad de la cultura popular, las narraciones transmediáticas y las dinámicas de creación colectiva. El último de estos artículos fue publicado en español por la revista Archipiélago, bajo el título *Mitología, épica y creación pop en tiempos de la Red*, en el cual recogen el concepto de ciudadanía digital acuñado por Henry Jenkins y, lo respaldan y complementan a través de los productos de la cultura de masas que cada vez contienen entramados más estructurados y complejos.

El primer factor que empuja a la creación de productos de masas más complejos es la demanda de programas que supongan un reto para la mente, capaces de desarrollar el deseo innato de la mente humana por la resolución de problemas, programas inteligentes. Según WM1 y WM2 (2007):

Esto no depende del espíritu filantrópico de quienes producen y venden entretenimiento. El tema es que una serie televisiva, una película, un videojuego o un *reality* produce más dinero, si tiene tramas enredadas e impensadas, si estimula discusiones, pone interrogantes, deja espacio a la interpretación y a la curiosidad. (p. 106).

Se busca historias que puedan ser vistas una y otra vez, que animen a la búsqueda de información en la Red sobre los momentos más enigmáticos o sobre curiosidades de la serie; que inciten a los espectadores y espectadoras a participar en foros específicos o a comprar la serie en el formato que les sea más accesible.

Como ha sucedido diez años atrás con los escritores de género, que de algún modo han recogido y superado el desafío de la complejidad, creo que las letras patrias pueden vivir un nuevo auge, una nueva temporada, si muchos autores se empeñaran en escribir historias que también otros puedan habitar: expertos, fans, dibujantes, cineastas, gráficos y actores de teatro. Escritores capaces no solo de hacer rodar sus dedos sobre un teclado, sino de implicar a otros en una narración abierta, ampliada, que estimule las sinapsis y las comunidades de lectores. (Wu Ming 1 y 2, p. 107)

La apropiación cibercultural es definida por Henry Jenkins (2008) como una historia “que se desarrolla a través de múltiples plataformas mediáticas, y cada nuevo texto hace una contribución específica y valiosa a la totalidad” (p. 101). Una historia se puede presentar como una película y difundirse como una serie de televisión, una novela, un cómic, un videojuego y hasta un parque temático específico. Cada una de ellas debe explotar la historia de forma independiente para evitar ser redundante y terminar en el fracaso. Por lo tanto, en cada nueva aportación a la historia, se debe ofrecer nuevos niveles de conocimiento y así, mantener la atención y la fidelidad del consumidor.

Una de las claves para mantener el interés en una historia de este tipo es que debe contener informaciones que puedan ser enseñadas, practicadas y dominadas por los consumidores y consumidoras, consiguiendo que el repertorio de personajes y tramas pueda ser referido por sus seguidores como algo perteneciente a un mundo sectario y, privado de ellos mismos. Esto favorece que se cree alrededor de la historia, comunidades de conocimiento donde destripen las tramas, buceen en los contenidos y busquen secretos escondidos. Esta fue una de las claves del éxito del famoso libro *El Código da Vinci*, concebido como un guion de escenas plásticas para una película de cine. El ‘Código da Vinci’ crea la duda y la sospecha sobre temas como la religión y el arte, para que comiencen a tener la necesidad de descubrir e investigar sobre estos secretos o dudas que les plantea el libro. El mismo autor, Dan Brown, afirmó:

Como he comentado antes, el secreto que revelo se ha susurrado durante siglos. No es mío. Es cierto que puede ser la primera ocasión en que el secreto se desvela con el formato de un thriller popular, pero la información no es nueva. Mi sincera esperanza es que *El Código Da Vinci*, además de entretener a la gente, sirva como una puerta abierta para que empiecen sus investigaciones. (Ginés, s.f., párr. 12)

A partir del libro fueron creadas múltiples webs; una de las más famosas fue *elsecreto.net*, donde a través de un juego se da respuestas a los ‘secretos ocultos’ del libro; se generó multitud de foros, se rodó una película y, hasta se creó una ruta turística en París para visitar los lugares donde transcurre la acción, una visita guiada que costaba 100 euros.

El factor que empuja a la creación de estos productos digitales es la demanda de participación. Las personas quieren poder interactuar con los productos culturales y generar, a su vez, sus propias producciones.

El futuro de la Ciudadanía digital

Estamos en la era que integra sensores y dispositivos en objetos cotidianos que quedan conectados a Internet. En otras palabras, se trata de que las cosas estén en conexión a Internet en cualquier lugar y en cualquier momento.

Este fenómeno ya ha irrumpido en nuestras vidas. Existe ya, infinidad de objetos que se conectan a la Red y que son fuente inagotable de información. En muchas ocasiones no somos conscientes de ello, pero a nuestro alrededor ya disponemos de gran cantidad de objetos que producen información. Es el caso, por ejemplo, de las básculas de baño que miden el peso pero que, también, comienzan a medir el porcentaje de grasa corporal y el nivel de hidratación. Esta información se puede completar con la medición del pulso y de otros registros sobre la salud, de carácter significativo. Si a ello añadimos la posibilidad de que dichos datos puedan ser registrados por un ordenador cercano -sin necesidad de que intervengamos- y enviados a un centro médico a través de la Red, podrá llevarse controles periódicos y de manera muy cómoda, tanto para el y la paciente, como para el médico y la médica. Además, se potencia al mismo tiempo, que no se tenga que acudir continuamente a un centro de salud, con lo cual la sanidad también se beneficia en costes y atención a otras personas. El mundo se está convirtiendo en un espacio de información global y, la cantidad de información que circula crece exponencialmente.

La posibilidad de utilizar pequeños sensores integrables fácilmente en las cosas, el hecho de haber superado las limitaciones en la telefonía móvil y la aparición de aplicaciones y servicios que recogen, gestionan y utilizan la información generada, están posibilitando la incorporación del mundo digital en nuestra vida cotidiana.

Siempre nos hemos visto rodeados de objetos que generan información, pero que se quedaban fuera de nuestro alcance o, el alcance que llegaban a tener era, simplemente, el de informar a los individuos a través de una pantallita digital. Al disponer en estos momentos de la tecnología necesaria para recuperar esa información y poder transportarla, surge un mundo lleno de posibilidades. Con esta información se está generando entornos 'inteligentes' que ejecutan acciones una vez que han recibido la información y la han analizado.

Cualquier objeto puede interconectarse, generar información y mandar información. Actualmente, esta tecnología ya no es únicamente de una máquina a otra, sino que se ha creado un sistema de redes que transmite los datos a aparatos personales. Se forja una descomunal cantidad de información que tiene que ser almacenada, que tendrá que ser posteriormente localizada y, finalmente, analizada. En este caminar se ubica el nuevo rol educativo innovador y con iniciativa, porque aún queda mucho por hacer en este campo. Lo mismo que en el siglo XIX se presencié la Revolución Industrial, en la actualidad estamos siendo testigos de la Revolución de la Información y el conocimiento que nos puso de cara en una nueva forma de ser ciudadanos, ciudadanos digitales y docentes innovadores que trabajen desde la transformación de sus propias realidades y entornos.

Referencias

- Fernández, M. (2017, 12 de marzo). El futuro de la educación: el 65 % de no-sé-quién va a hacer no-sé-qué. *El País*. https://elpais.com/elpais/2017/03/10/hechos/1489146364_790212.html
- Ginés, P. J. (s.f.). El Código Da Vinci, un best seller mentiroso. <https://es.catholic.net/op/articulos/50556/cat/160/el-codigo-da-vinci-un-best-seller-mentiroso.html#modal>
- Jenkins, H. (2008). *Convergence Culture. La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Ediciones Paidós Ibérica S.A.
- Word Press. (2014). Cultura de la convergencia mediática. <https://convergenciamediatica.wordpress.com/2014/05/28/cultura-participativa-e-inteligencia-colectiva/>
- Wu Ming 1&2. (2007). Mitología, épica y creación pop en tiempos de la Red. *Archipiélago*, (77-78).

Capítulo 4.

La historieta como estrategia didáctica para la vitalización de la leyenda de Salahonda

Eber Eustaquio Casanova Yascuarán¹

Cítese como: Casanova-Yascuarán, E. E. (2023). La historieta como estrategia didáctica para la vitalización de la leyenda de Salahonda. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 38-47). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c294>

Resumen

La presente investigación se desarrolló en la cabecera municipal de Salahonda, Nariño, concretamente en el municipio de Francisco Pizarro en la Institución Educativa ‘Señor del Mar’, con base en un objetivo general dirigido a vitalizar la leyenda de Salahonda como evidencia de la tradición oral en los estudiantes del grado undécimo. El alcance del estudio es el de promover el uso o empleo de la historieta como estrategia didáctica. Con relación a la metodología, se empleó el paradigma cualitativo, el enfoque hermenéutico, la etnografía educativa. Además, se utilizó como técnicas de recolección de información, la observación directa no participante y la entrevista en profundidad.

Respecto a los hallazgos, se determinó que, si bien los sabedores de la región de Salahonda son personas conocedoras de saberes ancestrales, en las instituciones educativas es necesario que los docentes del área de Español y Literatura diseñen e instauren estrategias didácticas para promover el aprendizaje de la leyenda como patrimonio cultural, siendo esta la conclusión a la cual se llega, con miras a la vitalización de la leyenda.

Palabras clave: historieta; estrategia didáctica; leyenda; tradición oral.

¹Magíster en Didáctica de la lengua y la literatura españolas. Universidad de Nariño.

The cartoon as a didactic strategy for the vitalization of the legend of Salahonda

Abstract

The present research was developed in the municipal capital of Salahonda, Nariño, specifically in the municipality of Francisco Pizarro in the 'Señor del Mar' Educational Institution, based on a general objective aimed at vitalizing the legend of Salahonda as evidence of the oral tradition in eleventh-grade students. The scope of the study is to promote the use or employment of the cartoon as a didactic strategy. The methodology, the qualitative paradigm, the hermeneutic approach, and the educational ethnography were used. In addition, non-participant direct observation and in-depth interviews were used as data collection techniques.

Concerning the findings, it was determined that, although the knowledgeable people of the Salahonda region are people who know ancestral knowledge, in educational institutions it is necessary that teachers of Spanish and Literature design and implement didactic strategies to promote the learning of the legend as cultural heritage, this being the conclusion reached, with a view to the vitalization of the legend.

Keywords: Cartoon; Didactic Strategy; Legend; Oral Tradition.

A historinha em quadrinhos como estratégia didática para revitalizar a lenda de Salahonda

Resumo

A presente pesquisa foi desenvolvida na capital municipal de Salahonda, Nariño, especificamente no município de Francisco Pizarro, na Instituição Educacional 'Señor del Mar', com base em um objetivo geral que visa a vitalizar a lenda de Salahonda como evidência da tradição oral em alunos do 11º ano. O escopo do estudo é promover o uso ou emprego da historinha como estratégia didática. A metodologia utilizada foi o paradigma qualitativo, a abordagem hermenêutica e a etnografia educacional. Além disso, a observação direta não-participante e as entrevistas em profundidade foram usadas como técnicas de coleta de dados.

Em relação aos resultados, determinou-se que, embora os conhecedores da região de Salahonda sejam pessoas que avaliam o conhecimento ancestral, nas instituições educacionais é necessário que os professores de espanhol e literatura elaborem e implementem estratégias didáticas para promover o aprendizado da lenda como patrimônio cultural, sendo essa a conclusão a que se chegou, com vistas a revitalizar a lenda.

Palavras-chave: historinha; estratégia didática; lenda; tradição oral.

Introducción

La presente investigación reconoce y valora la importancia de la leyenda; esta pertenece al género literario épico que, de acuerdo con Gennep (1982), hace parte del denominado 'Folclore', cuyas características como: personajes, lugares, contexto sociocultural definidos en algunos relatos, dejan entrever su diversidad; sus variados temas llaman la atención de propios y extraños. La importancia de vitalizar la leyenda se debe a que este género literario contribuye a expresar un contenido semiótico a través de la reorganización permanente de la tradición inserta en el decurso literario de la leyenda, cuyo contenido teórico reviste mucho significado para las antiguas y nuevas generaciones, ávidas de conocimientos en todos los aspectos.

La conservación de la leyenda de la región de Salahonda, Nariño, a través del empleo de estrategias didácticas como la historieta, implica adentrarse en el estudio mismo del citado género y de la Didáctica que, como especialidad de la Pedagogía, desarrolla la transposición didáctica desde el punto de vista científico con base en una serie de etapas dirigidas a la enseñanza-aprendizaje de un constructo teórico-científico en un conocimiento enseñable, ameno, de fácil entendimiento y de aceptación por parte de los discentes y de las personas en general que tengan la oportunidad de aproximarse a dichos textos a través de la lectura de la historieta.

De otra parte, en los momentos actuales donde el auge y el empleo de las tecnologías abarca su uso durante mucho tiempo, el acercamiento y desarrollo de la lectura de textos literarios como el de las leyendas es muy escaso, debido a la falta de interés de los profesores y estudiantes para dedicar un tiempo de sus labores personales o académicas a realizar la lectura de las leyendas de la región de Salahonda, cuyo interés debe constituirse en el aliciente o el motor que impulse a la lectura, comprensión e interpretación de leyendas cuyos conocimientos, con base en un contenido literario, semiótico y etnoliterario son definitivamente esenciales no solo para relacionarlos con el contexto sociocultural de la región, sino para efectuar un análisis de la evolución de las leyendas constituidas a través del paso del tiempo, en un patrimonio inmaterial que identifica y hace visible la existencia de una comunidad plasmada en la cultura de Salahonda. Por consiguiente, hasta el momento en las instituciones educativas, los docentes de Español y Literatura no se han dado a la labor de diseñar y aplicar una serie de estrategias didácticas dirigidas a fortalecer la leyenda para que, siendo una construcción literaria, sea conocida por las futuras generaciones y la relacionen con dos conceptos clave: la memoria de la colectividad y la identidad social y cultural de Salahonda.

La investigación se desarrolló con base en un objetivo general, dirigido a vitalizar la leyenda de Salahonda como evidencia de la tradición oral en los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa 'Señor del Mar' de Salahonda. El objetivo se dirige a plantear la importancia de realizar la transposición didáctica de seis leyendas de la región, con base en secuencias didácticas donde se emplee la historieta como estrategia didáctica para su fortalecimiento (saberes ancestrales). Asimismo, para la consecución del objetivo se procedió a plantear el primer objetivo específico, encaminado a identificar las leyendas propias de Salahonda a través de

los sabedores, quienes fueron entrevistados por el investigador. Un segundo objetivo específico estuvo dirigido a describir la importancia de la historieta como estrategia didáctica para la conservación de la leyenda y, se desarrolló a través de la aplicación de entrevistas a una docente de Español y Literatura y los estudiantes citados. Finalmente, un tercer objetivo específico fue proyectado a proponer historietas como estrategia didáctica que facilite la conservación de la leyenda de Salahonda en la institución, a partir de la propuesta didáctica que permitirá disminuir o solucionar las dificultades del proceso de enseñanza-aprendizaje en la misma.

La investigación tiene como soporte, estudios llevados a cabo a nivel internacional, nacional y regional. Respecto a los primeros, Ballester (2018) realizó una investigación titulada: *El Cómic y su valor como arte*, desarrollada en la Universidad Complutense de Madrid, con base en un objetivo encaminado a analizar la artisticidad del cómic, utilizando una metodología basada en la revisión de documentos en inglés, francés y español. Los resultados indicaron que el cómic moderno (Historieta) es un instrumento de comunicación que permite y favorece la realización gráfica de imágenes de historias en función del empleo de secuencias y/o viñetas y lenguaje bimedia². El autor concluye que la historieta en la actualidad, es un medio que posee un elemento teórico-ideológico y cultural admisible como otros contextos del arte; de ahí su relevancia en la actualidad.

Otra investigación fue realizada por Álvarez (2015), intitulada: *El modelo de animación nipón como elemento referencial en la creación de imágenes*, en la Universidad Complutense de Madrid, con el fin de hacer un acercamiento al objeto de estudio desde diversas perspectivas, bajo un paradigma cualitativo y una metodología exploratoria, de cuyo análisis se concluyó que la historieta favorece la transmisión de ideologías, presupuestos sociales y políticos, ya que la imagen permite la recreación de un pensamiento social.

Una tercera investigación sobre el tema en referencia fue efectuada por Ayala et al. (2017), titulada: *Influencia del manga japonés en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del 2do. Grado de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” – Sicuani*, con la pretensión de determinar la forma de influencia del manga japonés en el aprendizaje del idioma inglés. Para ello utilizaron una metodología cuantitativa, con un nivel descriptivo para la comprobación de la hipótesis. Los hallazgos les permiten inferir que el manga japonés incide en el aprendizaje del inglés; por tanto, se comprueba la trascendencia de trabajarlo en el aula, porque existe afinidad entre los discentes y las imágenes y, dicha interdependencia origina capacidades de comunicación y producción textual.

A nivel nacional se encontró la investigación desarrollada por Peña-Guzmán (2021): *El conflicto armado de Colombia en cómics: Tanta Sangre Vista, Caminos Condenados, Los Once y Bogotá Zombie*, cuyo objetivo general estuvo dirigido a mostrar las nuevas narrativas relacionadas con acontecimientos de la historia de Colombia, contadas mediante el uso de los cómics y de las novelas gráficas. Empleó una metodología basada en el paradigma cualitativo-descriptivo y reflexivo. Entre

² Lenguaje de la comunicación visual.

los resultados se observa la simpatía con el cómic, lo cual ayuda a que los alumnos tengan información de los acontecimientos que suceden alrededor.

La historieta digital como estrategia virtual para el desarrollo de la competencia narrativa literaria es una tesis de maestría realizada por Sierra (2019) para la Universidad EAN, con el propósito de diseñar una estrategia didáctica virtual a través de la historieta digital (trasvasar) para que los estudiantes de grado noveno del Colegio Juana Escobar I.E.D. de la jornada tarde, nacidos en la era digital, desarrollen la competencia literaria narrativa de una nueva forma no tradicional. El autor utilizó una metodología investigativa basada en el diagnóstico psicopedagógico, ideográfico-nomotético, explicación-comprensión, cualitativo-cuantitativo-especificidad-generalidad. Asimismo, usó una metodología basada en el paradigma cualitativo que dio como resultado que, el empleo de la historieta como estrategia didáctica mejoró la competencia narrativa en la clase de Lengua Castellana y Literatura y, contribuyó a apreciar el cambio en la enseñanza tradicional de las competencias literarias.

Rojas y Tejada (2015) estudiaron *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas*, para describir y analizar el mundo narrativo de ellos y ellas a partir del lenguaje de la imagen del cómic. La metodología estuvo basada en el paradigma cualitativo y el enfoque hermenéutico. Los resultados permiten apreciar que los procesos formativos y de reflexión son visibles en las realizaciones del cómic de los estudiantes, ya que representan hechos de vida y, al mismo tiempo, establecen una perspectiva crítica, reflexiva y propositiva frente a estos.

Finalmente, a nivel nacional un estudio desarrollado por Dueñas y León (2019): *El uso del comic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto del colegio Diana Turbay*. El objetivo general estuvo encaminado a determinar el alcance del uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto de primaria. En cuanto al aspecto metodológico, las autoras utilizaron el enfoque cualitativo; emplearon la Investigación – Acción como tipo de estudio que orientó la práctica con los estudiantes. Respecto a los hallazgos, precisan que los estudiantes carecen del fortalecimiento en las actividades de producción escrita; además, algunos no tienen acompañamiento por parte de sus padres o acudientes, factor que se hizo evidente en las evaluaciones escritas, en la falta de organización en la escritura y en la revisión de los textos escritos.

A nivel regional se ubicó el trabajo de Arturo-Insuasty (2017) titulado: *Aporte a la preservación de la tradición oral a través de la adaptación de mitos y leyendas a un juego de rol para la Universidad de Nariño*. Su objetivo fue conocer y definir los juegos de rol, los mitos y las leyendas del departamento de Nariño, Colombia, a un sistema de reglas estándar y su sistema de representación gráfica y representación visual. El autor utilizó una metodología basada en un sistema de piezas gráficas dirigidas a la recordación de las leyendas o mitos nariñenses en la población juvenil, empleando como estrategia didáctica, el uso de juegos de mesa e instrumentos lúdicos proyectados a la recordación. La investigación se valió del paradigma cualitativo y un enfoque de tipo hermenéutico-comparativo de la

información sobre los mitos y leyendas de Nariño, para su aplicación a un juego de rol para principiantes. Encontró que las características de los personajes son fundamentales para ser aplicadas en un juego de rol, pues, debido a su carácter fantástico, se adecúan a este tipo de juegos.

De lo anterior se infiere la relevancia del estudio e investigaciones relacionadas con la historieta y su aplicación didáctica con miras a fortalecer el proceso de enseñanza- aprendizaje de la Literatura.

Justificación

La presente investigación se justifica porque contribuye al desarrollo de la ética, dirigida a la protección del patrimonio ancestral instaurado en las diferentes leyendas de la región de Salahonda; su desarrollo y consecución permiten la difusión, enseñanza y aprendizaje de un constructo teórico-práctico y sociocultural basado en el diseño de historietas de leyendas de esta región, que son portadoras de una construcción semántica-pragmática, literaria, valiosa desde lo literario, la literariedad³, lo etnoliterario, lo sociocultural y lo didáctico.

Abreu et al. (2017) plantean que la Didáctica, como ciencia, está en pleno desarrollo y se relaciona con otras disciplinas que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje en interdependencia con la Pedagogía, conservando las características de esta. Asimismo, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, como se cita en Peña, 2014) sostiene en sus convenciones, que es una obligación de los Estados contribuir a la conservación del patrimonio cultural oral o escrito, como también de todo tipo de hábitos de los grupos indígenas o de las comunidades, con el objetivo de preservar o conservarlos. He ahí la relevancia de conservar las tradiciones de los pueblos o comunidades indígenas.

El desarrollo de la presente investigación es relevante y es necesario efectuarla, porque permite determinar las dificultades en la conservación o vitalización de las leyendas relacionadas con el diseño o aplicación de las estrategias didácticas para la actividad mencionada en los estudiantes del grado undécimo. Una vez diseñada y aplicada la estrategia didáctica, se espera que estos desarrollen conciencia sobre la importancia de conservar, en un documento escrito, las leyendas en historietas.

La relevancia del presente estudio radica en la necesidad de emplear estrategias didácticas como la historieta, con la finalidad de fomentar la conciencia en los alumnos del grado undécimo, sobre la trascendencia de conservar las leyendas del lugar, al igual que, permitir y facilitar su lectura en historietas con finalidad didáctica, donde lo valioso es la preservación de un patrimonio sociocultural con un valor literario, antropológico, etnoliterario y lingüístico.

Los docentes y los planteles educativos deben favorecer los procesos de adquisición del conocimiento con base en el empleo de estrategias didácticas que permitan el

³ Relación del texto con una realidad supuesta o, como discurso ficticio.

fortalecimiento del acercamiento de los estudiantes a la lectura de textos, como las leyendas y demás textos literarios en general.

Sobre la metodología utilizada en esta investigación, se optó por el paradigma cualitativo, ya que permite la comprensión de los fenómenos acaecidos a una población definida para el estudio. Se utilizó el enfoque hermenéutico, que permite la interpretación de los acontecimientos estudiados; el tipo de investigación fue la etnografía educativa, porque contribuye a la transformación de la actividad educativa. El estudio se desarrolló con base en los principios éticos y los criterios de rigor científico que establece la academia para el efecto.

En cuanto a las técnicas de recolección de información, se manejó la observación directa no participante y la entrevista semiestructurada. La población o unidad de análisis fue el grado undécimo de la jornada de la mañana, cuya población es de 22 estudiantes. La muestra o unidad de trabajo fue intencional, ya que permite escoger a los sujetos que serán estudiados; por tanto, se seleccionó seis estudiantes; también se tuvo en cuenta a la docente de Español y Literatura y, seis sabedores de la región, cuyas edades oscilan entre los 60 y los 70 años, con la finalidad de aplicar la entrevista en profundidad.

Para el marco teórico se contó con el aporte de importantes autores que exponen el tema, necesarios para el respectivo análisis de los hallazgos del estudio, así como también de la parte metodológica que sustenta el proceso investigativo; entre ellos Abreu et al. (2017), Ballester (2018), Gennep (1982), las leyes 115 de 1994 y 1037 de 2006, entre tantos que contribuyeron al desarrollo de esta investigación.

Desarrollo

El análisis del problema detectado por el investigador se hizo con base en dos categorías: 1. La leyenda y 2. Estrategias didácticas. Para la primera, se procedió a aplicar la entrevista en profundidad a seis sabedores de la región de Salahonda, quienes en sus respuestas expresaron tener amplio conocimiento; sus narraciones, en la mayor parte de los relatos, tienen variaciones en la actuación de los personajes, el decurso de la historia y la finalización, dando a entender que este conocimiento ancestral es muy significativo porque representa a su región; sus conocimientos están llenos de una connotación que es necesario dar a conocer a las generaciones futuras. Por consiguiente, para ellos, en su totalidad, es indudable la importancia de vitalizar las leyendas de Salahonda, por ser parte del patrimonio sociocultural e inmaterial de la región, a través de textos escritos, para que el día de mañana todas las personas las conozcan y difundan.

Referente a la segunda categoría, para obtener información se procedió a entrevistar a la docente, quien para efectos de este estudio se llamará 'Lorena Fernanda'; respondió que hay mucho interés de su parte por transmitir y difundir las leyendas de Salahonda, como un conocimiento que posee mucho valor para las personas de la región y del país en general, pero, que dicho trabajo requiere tiempo y el empleo de estrategias didácticas donde se utilice recursos y materiales que el plantel

educativo debe aportar para el desarrollo de las secuencias didácticas y, hasta el momento no se ha realizado, dada la carencia de los recursos económicos que se requiere invertir para el caso. Además, reconoció la relevancia de la enseñanza de las leyendas a través de la historieta como estrategia didáctica, porque permite innovar en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo cual motiva a los estudiantes a aprender en forma constante el conocimiento de su propia región.

Los seis estudiantes, por su parte, dieron a conocer que las leyendas, como construcción sociocultural, son conocimientos importantes que debe darse a conocer a los habitantes de la región y del país. Los discentes también contestaron que se requiere el uso de estrategias didácticas que motiven a los niños, jóvenes y adultos hacia el conocimiento ancestral de la región de Salahonda, que debe conservarse en textos escritos a través del paso del tiempo.

La experiencia que ofreció la aplicación de las técnicas de recolección de información como la observación participante y la entrevista en profundidad a los sabedores, estudiantes y docente del plantel educativo fue muy enriquecedora porque permitió una aproximación a las personas inmersas en el contexto social y cultural; su interés y su amabilidad fueron apreciables para la consecución de esta investigación y se les agradece de antemano por su invaluable colaboración.

De otra parte, teniendo presentes los hallazgos alcanzados, se diseñó la propuesta pedagógica con base en el esbozo de historietas de seis leyendas de Salahonda, cuyo conocimiento se enseñará y aplicará a los estudiantes del grado undécimo de la Institución Educativa ‘Señor del Mar’, a través de secuencias didácticas que motivan y evalúan el aprendizaje que se realizará en forma significativa para beneficio de estos.

Conclusiones

La presente investigación determinó que la leyenda es una construcción literaria sociocultural que poseen los habitantes y/o sabedores de la región de Salahonda, cuyos saberes ancestrales son muy valiosos para toda la región y el país, puesto que su conocimiento sobre ella debe conservarse a través del paso del tiempo, por medio de la utilización de estrategias didácticas diseñadas para tal fin.

Las leyendas de la región deben ser transmitidas a todas las personas en general, pues poseen su identidad; también, tienen valores sociales, pensamientos e ideologías que les otorgan valor y que portan de significados que deben ser conocidos por todas y todos.

Hasta el momento, ha sido escaso el uso de estrategias didácticas que tengan como fin, transmitir y conservar la leyenda de Salahonda; por ende, existen pocos documentos que recopilen las leyendas y los conocimientos; por ello, se hace evidente que el empleo de estrategias didácticas para la difusión de sus valores, es una necesidad que amerita ser fortalecida por los docentes, especialmente por los

de Español y Literatura, quienes tienen la responsabilidad de conservar la leyenda como patrimonio inmaterial de la región de Salahonda y de Colombia.

El empleo de la historieta como estrategia didáctica para la conservación de la leyenda de Salahonda es una actividad que promueve la lectura en todos los niveles, porque se fortalece la necesidad del aprendizaje de una cultura como la de esta región, que requiere de su conservación a través de estrategias didácticas que consoliden un aprendizaje significativo que permanezca en la memoria de propios y extraños, para el bien de la sociedad.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M., Jácome, J. G. y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica. Epistemología y definición en la Facultad de Ciencias Administrativas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador Formación Universitaria. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- Álvarez, R. (2015). *El modelo de animación Nipón como elemento referencial en la creación de imágenes* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid] <https://eprints.ucm.es/id/eprint/41759/1/T38568.pdf>
- Arturo-Insuasty, G. A. (2017). Aporte a la preservación de la tradición oral a través de la adaptación de Mitos y Leyendas a un juego de Rol. Estudio de caso: Espantos, juego de rol sobre Mitos y Leyendas del Departamento de Nariño en Colombia. sired.udenar.edu.co/6081/1/Ponencia%20Espantos_%20German%20Arturo_%20Colombia_Final.pdf
- Ayala, P., Mamani, A. y Mansilla, J. M. (2017). *Influencia del manga japonés en el aprendizaje del idioma inglés en los estudiantes del 2do. Grado de la Institución Educativa “Inmaculada Concepción” Sicuani* [Tesis de Pregrado, Instituto Superior de Educación Público “Gregoria Santos” Sicuani]. <https://es.scribd.com/document/368951314/Tesis-sobre-el-Manga#>
- Ballester, S. (2018). *El cómic y su valor como arte* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/47463/1/T40053.pdf>
- Dueñas, A. y León, M. (2019). *El uso del cómic como estrategia pedagógica para promover la producción escrita en estudiantes de grado quinto del colegio Diana Turbay* [Tesis de Maestría, Universidad Cooperativa de Colombia, UCC]. <https://repository.ucc.edu.co/items/3c000548-79d7-4197-b94f-3568a6a51be2>
- Gennep, A. (1982). *La formación de las leyendas*. Alta Fulla.
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mienducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ley 1037 de 2006. (2006, 25 de julio). Congreso de la República de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1672986>
- Peña-Guzmán, J. F. (2021). *El conflicto armado de Colombia en cómics: Tanta Sangre Vista, Caminos Condenados, Los Once y Bogotá Zombie* [Tesis de Pregrado, Universidad del Rosario]. <https://repository.urosario.edu.co/items/008e5f22-bddf-40bc-a5e2-888598d39ab8>
- Peña, M. R. (2014). Un reto cultural de la actualidad: la preservación de la cuentería popular latinoamericana. *Desafíos*, 26(2), 217-236. <https://doi.org/10.12804/desafios26.02.2014.08>
- Rojas. K. y Tejada. J. (2015). *El cómic: un lugar para la narración del mundo de los niños y niñas* [Tesis de Maestría, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co>
- Sierra, J. A. (2019). *La historieta digital como estrategia virtual para el desarrollo de la competencia narrativa literaria* [Tesis de Maestría, Universidad Escuela de Administración de Negocios – EAN]. <https://repository.universidadean.edu.co/bitstream/handle/10882/9623/SierraJorge2019.pdf?sequence=1>

Capítulo 5.

El retiro espiritual kerigmático como experiencia de formación discipular de docentes de Educación Religiosa Escolar

María Concepción Agreda Buesaquillo¹

José Fernando Yela Ortega²

Diego Alexander Rodríguez Ortiz³

Cítese como: Agreda-Buesaquillo, M. C., Yela-Ortega, J. F. y Rodríguez-Ortiz, D. A. (2023). El retiro espiritual kerigmático como experiencia de formación discipular de docentes de Educación Religiosa Escolar. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 48-71). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c295>

Resumen

Este artículo presenta los resultados de una investigación cuyo objetivo fue analizar la incidencia del Retiro Espiritual Kerigmático como experiencia de formación discipular en el desarrollo espiritual de los docentes de educación religiosa escolar en las instituciones educativas ‘Ciudad de Asís’, ‘Puerto Asís’ y ‘Simón Bolívar’, de Mocoa, Putumayo. Esta propuesta pedagógica propicia el encuentro con Dios vivo. Se utilizó el método mixto con prevalencia cualitativa que favorece una discusión, reflexión, análisis de datos cualitativos y cuantitativos, obteniendo así una visión íntegra del problema de estudio. El enfoque utilizado es el sociocrítico, donde los sujetos son actores importantes de la transformación de su realidad espiritual. La investigación acción que se trabajó permitió la autorreflexión y toma de decisiones en su conversión personal. La unidad de trabajo fueron 55 docentes de esta asignatura, de los cuales se tomó diez, para el muestreo intencional y 48

¹Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Licenciada en Educación Básica con Énfasis en Educación Religiosa, Ética y Valores, Universidad Mariana. Institución Educativa Ciudad de Asís, Puerto Asís, Putumayo, Colombia. Correo: mariaconchitafmi@gmail.com

²Magíster en Pedagogía, Universidad Mariana. Ingeniero Agroforestal, Universidad de Nariño. Institución Educativa Rural Simón Bolívar, Mocoa, Putumayo, Colombia. Correo: josefer127@gmail.com

³Magíster en Pedagogía. Universidad Mariana, Pasto. Correo: drodriguez@umariana.edu.co

para el muestreo probabilístico. Los instrumentos de recolección de la información utilizada fueron: el taller en línea con entrevista virtual sincrónica y la encuesta en línea con cuestionario tipo Likert. Los resultados muestran que el anuncio del kerigma incide radicalmente en la vida espiritual discipular de estos docentes.

Palabras clave: retiro espiritual; kerigma; formación discipular; docentes de educación religiosa.

The kerygmatic spiritual retreat as a discipleship formation experience for teachers of School Religious Education

Abstract

This paper presents the results of a research whose objective was to analyze the incidence of the kerygmatic spiritual retreat as an experience of discipleship formation in the spiritual development of religious education in the educational institutions 'Ciudad de Asís', 'Puerto Asís', and 'Simón Bolívar', Mocoa, in the department of Putumayo, Colombia. This pedagogical proposal favors the encounter with the living God. The mixed method with qualitative prevalence was used, which leads to a discussion, reflection, and analysis of qualitative and quantitative data, obtaining an integral vision of the study problem. The approach used is the socio-critical one, with which the subjects are important actors in the transformation of their spiritual reality. The action research that was used allowed for self-reflection and decision-making in their conversion. The unit working consisted of 55 religious education teachers, of which ten were taken for the purposive sampling and 48 for the probability sampling. The data collection instruments used were: the online workshop with a synchronous virtual interview and the online survey with a Likert-type questionnaire. The results show that the proclamation of the kerygma has a radical impact on the discipleship and spiritual life of these teachers.

Keywords: spiritual retreat; kerygma; discipleship formation; teachers of religious education.

O retiro espiritual querigmático como uma experiência de formação de discípulos para professores de educação religiosa escolar

Resumo

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa cujo objetivo foi analisar a incidência do retiro espiritual querigmático como uma experiência de formação de discipulado no desenvolvimento espiritual dos professores de educação religiosa nas instituições educacionais 'Ciudad de Asís', 'Puerto Asís' e 'Simon Bolivar', em Mocoa, no departamento de Putumayo, Colômbia. Essa proposta pedagógica favorece o encontro com o Deus vivo. Utilizou-se o método misto com prevalência

qualitativa, que leva à discussão, reflexão e análise de dados qualitativos e quantitativos, obtendo-se uma visão integral do problema estudado. A abordagem utilizada é a sociocrítica, com a qual os sujeitos são atores importantes na transformação de sua realidade espiritual. A pesquisa-ação utilizada permitiu a autorreflexão e a tomada de decisões em sua conversão. A unidade de trabalho foi composta por 55 professores de educação religiosa, dos quais dez professores foram selecionados para a amostragem intencional e 48 para a amostragem probabilística. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: o workshop on-line com uma entrevista virtual síncrona e a pesquisa on-line com um questionário do tipo Likert. Os resultados mostram que a proclamação do querigma tem um impacto radical na vida espiritual do discipulado dos professores de educação religiosa.

Palavras-chave: retiro espiritual; querigma; formação de discipulado; professores de educação religiosa.

Introducción

Ser discípulo de Jesús en el presente contexto histórico y social no es fácil. La situación de globalización ha traspasado todos los ambientes sociales, económicos, culturales y políticos y, ha influido en el aumento de la pluriculturalidad religiosa y secularizada. “La globalización ha llevado al ser humano a alejarse de aquello con lo que se mantenía unido: la sociedad. Es decir, de una sociedad sólida, pasa a una sociedad líquida, maleable, escurridiza, que fluye en un capitalismo liviano” (Hernández, 2016, p. 280).

Así, la formación discipular de los maestros de Educación Religiosa Escolar (ERE) es una necesidad para la transformación del contexto personal, familiar y social. Además, el Estado, al proteger la libertad de cultos en la Constitución Política de 1991, artículo 68, fomenta un régimen especial para esta área, en cuanto a la idoneidad y pedagogía del profesor.

La formación significa “transformarse en el contacto con la realidad social y profesional a la vez que, transformar esa realidad y en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Cada persona es protagonista de su formación y debe asumir sus implicaciones.

Como estrategia de formación, se desarrolló el ‘Retiro Espiritual Kerigmático’ con los docentes de ERE de las instituciones educativas (IE) ‘Simón Bolívar’ en Mocoa y ‘Ciudad de Asís’ en Puerto Asís, para propiciar el encuentro amoroso con la persona de Jesús ya que, en la mayoría de circunstancias, estos se ven obligados a impartir la asignatura sin tener suficiente experiencia, elemento esencial para una idoneidad profesional y vocacional. Como sostienen Castillo y Estrada (1987), “la fe entendida como problema, es una primera afirmación que tiene mucha relevancia. La fe ha dejado de ser un elemento connatural, generalizado e inmanente en la cultura contemporánea” (p. 100).

Entonces, surgen dos interrogantes: ¿Cómo ser discípulo de Jesús y, a la vez, formador de nuevos discípulos? “La verificación de la autenticidad del discipulado podrá ser percibida de los frutos que de ahí broten” (Lucchetti, 2005, p. 573). Y la estrategia, según Piedrahita (2008), es “el anuncio que ordena a la conversión y la adhesión a Cristo, plena y sincera, y a su Evangelio por la Fe. Este primer anuncio es el kerigma que abre el corazón y lleva a la conversión” (p. 19). Y, ¿cómo evaluar la incidencia del retiro en la experiencia de formación de los docentes? Para dar respuesta, surgió el siguiente objetivo principal: Analizar la incidencia del retiro espiritual kerigmático, como experiencia de formación discipular en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE. Y, los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las características de la formación discipular de los docentes de ERE
- Implementar un plan de formación discipular enfocado desde el retiro espiritual kerigmático
- Evaluar la incidencia del plan de formación en el desarrollo espiritual de los docentes.

Así como lo argumenta el Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM, 2007), en realidad, “se trata de propiciar que el bautizado sea dócil a la gracia de Dios, y se convierta en discípulo y misionero” (p. 276). El método a seguir es el empleado por la persona de Jesús, quien llamó a todos con paciencia y sabiduría, para que le siguieran. Quienes aceptaron la invitación, fueron catequizados en el misterio del reino de Dios durante tres años, viviendo en comunidad con Él y el grupo de discípulos más cercanos. Después de su muerte y resurrección, se les envió a predicar la buena noticia, con la fuerza del Espíritu Santo.

En la línea de investigación sobre antecedentes internacionales, en Chile, resalta el trabajo de Espinoza (2016), quien desarrolló un estudio de caso instrumental orientado a comprender en profundidad la formación permanente de los profesores de religión. Trabajó con una muestra intencional, estableciendo criterios de selección para los informantes: formadores universitarios y profesores de religión. Obtuvo los datos mediante dos estrategias conversacionales: la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada. Los datos cualitativos fueron sometidos a análisis de contenido, que incluyó las tareas de reducción de datos, codificación y categorización. El autor sostiene que es necesario que los profesores en servicio se interesen por participar de procesos de formación y concluye que hay:

Condicionantes de carácter externo e interno. El primero que resulta ser más importante se refiere a las exigencias en los propios centros educacionales que instan al profesor actualmente a perfeccionarse en ciertos ámbitos disciplinares y pedagógicos; por otra parte, la formación inicial como atributo interno, personal, cuando se reconoce deficiente, constituye un factor determinante en la necesidad de formación. (p. 73)

Este estudio deja entrever la gran necesidad de formación que tienen los docentes de educación religiosa en todos los ámbitos del desarrollo personal y profesional. El autor resalta que, junto a la formación intelectual, surge el requerimiento de

trabajar en su ámbito interno y personal, que siempre será deficiente y estará sediento de la presencia de Dios.

En el ámbito nacional, es muy relevante el trabajo de Angarita y Urrea (2015) sobre formación católica de los docentes para apoyar la evangelización. El objetivo general fue analizar la relación evangelizadora entre la formación católica que poseen los docentes del Colegio Madre Elisa Roncallo de Bogotá y su quehacer pedagógico, para innovar el currículo interdisciplinario de la comunidad de las Hijas de María Auxiliadora. Utilizaron una metodología con un paradigma cualitativo, de enfoque hermenéutico y el método de estudio de caso. Las estrategias o técnicas para la recolección de datos fueron: la entrevista semi-estructurada individual y de grupo focal, la observación de clases y el análisis documental. Las autoras concluyen que:

Desde su quehacer pedagógico y, analizando su formación católica con miras a una misión evangelizadora, los docentes poseen las cualidades éticas y morales: tienen la disposición y el carácter que se necesita para la Evangelización; son representantes de la filosofía salesiana que guía el acercamiento y acompañamiento a las estudiantes; presentan un testimonio de vida digno y claro delante de las estudiantes. (p. 114)

Las autoras desarrollan los procesos de formación discipular y espiritual de la fe católica. Consideran la misión de evangelización como una acción que transforma vidas y deja una huella inmensa. Respecto al kerigma, sostienen que es un anuncio evangelizador del amor de Dios reflejado en la persona de Cristo.

Para que la formación sea desde la experiencia kerigmática, se requiere la formación discipular y el plan de formación. Citando a autores como Kasper (1988), Castillo y Estrada (1987), O'Reilly (2007) y Merino (2010), se observa:

Figura 1

Formación discipular

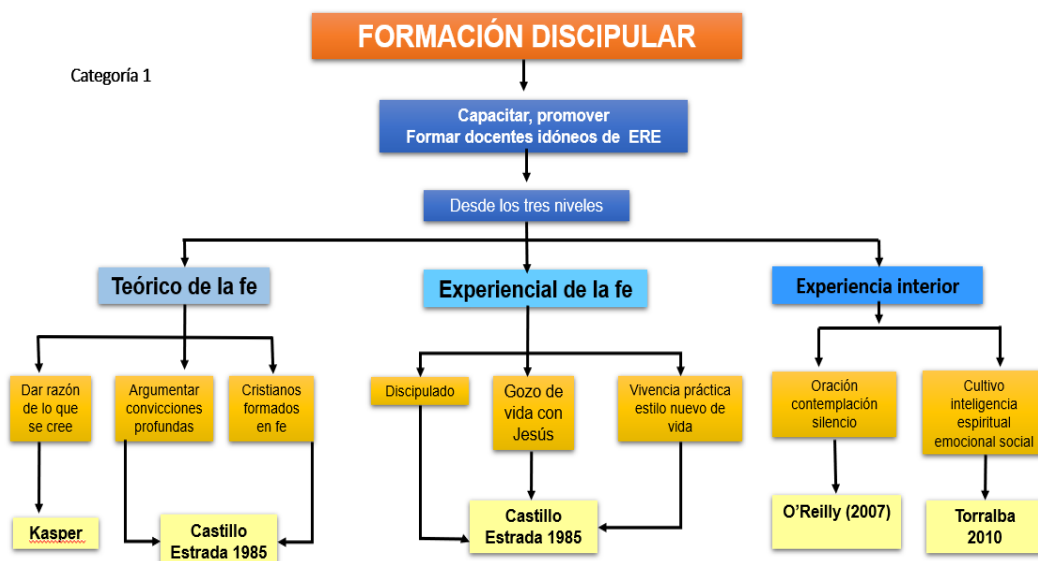
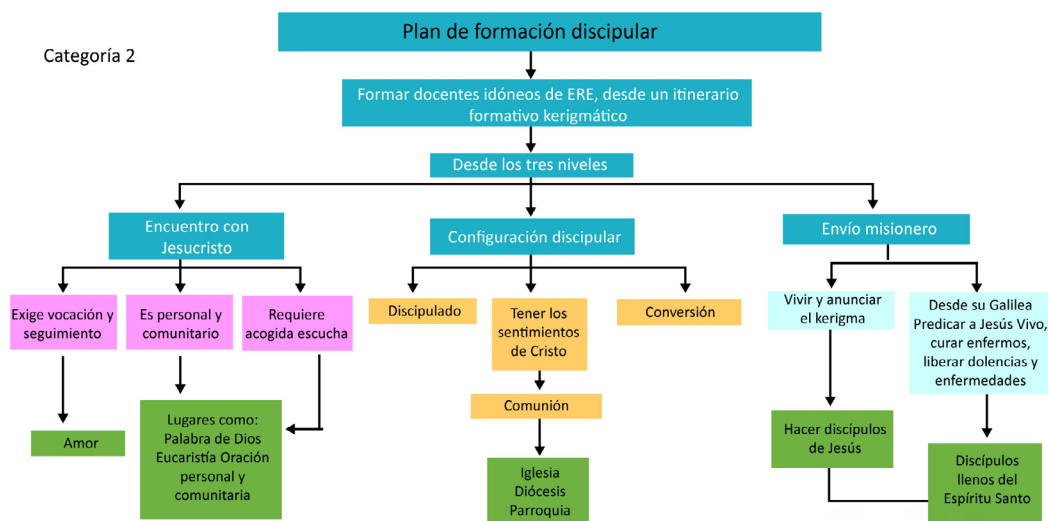


Figura 2*Plan de formación discipular***Desarrollo**

La investigación se desarrolló dentro del paradigma mixto con prevalencia cualitativa, enfoque sociocrítico y tipo de investigación, Investigación Acción (IA). Se eligió esta metodología, porque se persigue una intervención social, recogiendo las demandas de los actores implicados en el proceso de formación y transformación de la realidad, donde los docentes son obligados a impartir la asignatura sin vivir el credo ni conocer el discipulado de Jesús. Según Rodríguez y Rodríguez (2016), este paradigma permite recolectar y analizar información cuantitativa y cualitativa a partir de la combinación de métodos, enfoques y técnicas de investigación, para tener una visión integral del problema estudiado, en aras de profundizarlo y comprenderlo.

Bajo estos lineamientos, Cedeño (2012) menciona que el Método Mixto se está consolidando en el mundo; se lo reconoce como un enfoque que presenta varias perspectivas para ser utilizado; es la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio, con el fin de obtener una fotografía más completa del fenómeno. Es, también, un conjunto de procesos sistemáticos, empíricos y críticos de investigación que implica la recolección, análisis de datos, integración y discusión conjunta, para realizar inferencias, producto de toda la información recabada y, así, lograr un mayor entendimiento. Además de tener un paradigma mixto, la prevalencia de la investigación es cualitativa la cual, según Briones (1990), tiene la siguiente característica:

Las investigaciones cualitativas utilizan preferentemente información cualitativa proveniente de entrevistas con preguntas abiertas, entrevistas en profundidad, observación no estructurada, observación participante, documentos, videos, etc. Su función final puede ser la de explicar las situaciones estudiadas o, bien, la de interpretarlas. (p. 63)

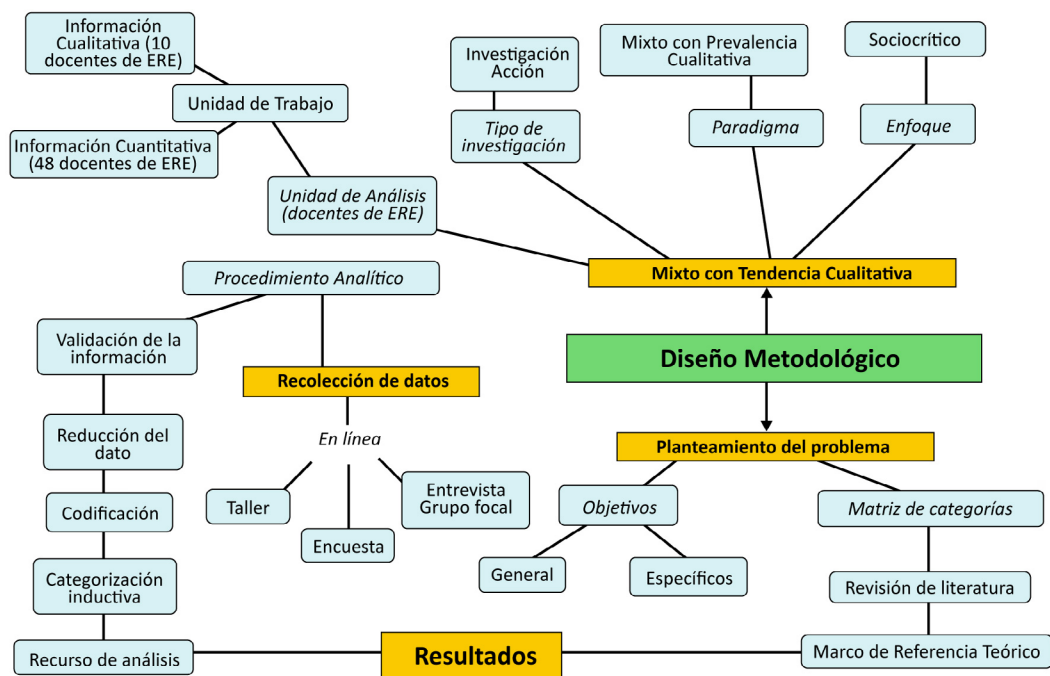
Este estudio está regido por un enfoque sociocrítico. Al respecto, Alvarado y García (2008) señalan que:

El paradigma sociocrítico se fundamenta en la crítica social, con un marcado carácter autorreflexivo; considera que el conocimiento se construye siempre por intereses que parten de las necesidades de los grupos; pretende la autonomía racional y liberadora del ser humano; y se consigue mediante la capacitación de los sujetos para la participación y la transformación social. (p. 190)

De la misma manera, Martínez (2009) coincide al tener en cuenta la reflexión – acción – reflexión, como proceso básico para el desarrollo de los pasos, etapas o momentos de un estudio bajo esta metodología transformadora y de cambio social, al afirmar que:

La ciencia social crítica busca hacer a los seres humanos más conscientes de sus propias realidades, más críticos de sus posibilidades y alternativas, más confiados en su potencial creador e innovador, más activos en la transformación de sus propias vidas; en una palabra, más autorrealizados como tales; sin embargo, es consciente de su función y, por tanto, trata al mismo tiempo de respetar su libertad y ayudarlos, pero no sustituirlos en sus decisiones, para que sean ellos los forjadores de su propio destino. (p. 243)

Dentro de la IA, Elliott (1990) resalta que los hechos son interpretados como acciones y transacciones humanas, en vez de como procesos naturales sujetos a las leyes de la ciencia natural. Las acciones y transacciones son dilucidadas con relación a las condiciones que ellas postulan. Resalta que la IA contempla los problemas desde el punto de vista de quienes están implicados en ellos, una autorreflexión sobre su situación que, solo puede ser válida a través del diálogo con sus compañeros activos en la investigación. La Figura 3 resume la metodología de investigación en todas sus etapas.

Figura 3*Representación gráfica del diseño metodológico*

Para el desarrollo de la investigación se tuvo en cuenta la población total de los docentes de ERE de las dos instituciones. En la IE 'Ciudad de Asís', 35 profesores en primaria y dos en secundaria. En la IE 'Simón Bolívar', 15 profesores en primaria y tres en secundaria, para un total de 55 docentes en la unidad de trabajo.

Para el análisis cualitativo, de la unidad de trabajo se hizo un muestreo intencional por conveniencia: diez docentes de ERE, tanto en primaria como en secundaria, de las dos instituciones.

Según Salomón (2016), en el muestreo intencional se toma los elementos de la muestra, dada la conveniencia del investigador. Usualmente, es este quien selecciona los elementos bajo criterios de cercanía, disponibilidad y facilidad. Este tipo de muestreo tiene ventajas en cuanto a su implementación simple y económica para su puesta en práctica. Es útil en estudios iniciales, para obtener alguna información previa sobre la hipótesis de investigación. En contraste, sus desventajas radican en que no es posible generalizar los resultados obtenidos y estos no son representativos de la población.

Para el análisis cuantitativo se realizó un muestreo probabilístico a partir de la población total en las dos instituciones. El nivel de confianza correspondió al 95,5 %, obteniendo un total de 48 docentes, con quienes se desarrolló el retiro espiritual kerigmático y las encuestas en línea para evaluar la incidencia del retiro.

Para Bisquerra y Alzina (2004), los instrumentos de investigación son medios reales, con entidad propia, que los investigadores elaboran con el propósito de

registrar información y/o, de medir características de los sujetos. Se trata de los procedimientos más habituales para obtener información en investigaciones de corte cuantitativo (son los más usados en la metodología empírico - analítica) pues su principal propósito es medir las variables de interés de un modo objetivo, “asignándoles números o indicadores empíricos a través de la clasificación o la cuantificación para acotar bien los fenómenos” (p. 20).

Analizando la anterior definición, teniendo en cuenta que el tipo de investigación es la IA y, debido a la situación de pandemia por COVID-19, que restringió los encuentros presenciales, se utilizó los siguientes instrumentos de recolección de datos: encuesta y entrevista en línea, que Aravena et al. (2006) definen como “una estrategia de investigación basada en las declaraciones verbales de una población concreta, a la que se realiza una consulta para conocer determinadas circunstancias políticas, sociales o económicas, o el estado de opinión sobre un tema en particular” (p. 122).

Adicional a ello, el taller en línea, que se trabajó con grupos focales, para que los docentes reflexionasen en torno a las situaciones planteadas. Más allá de hacer la misma pregunta a varios de ellos, el objetivo fue enfocarse en generar y analizar la interacción frente a las fortalezas y dificultades de manera colaborativa y, conocer cómo construirían significados grupalmente. Así se esperaba que surgieran actitudes, sentimientos, creencias, experiencias y reacciones, desde diferentes puntos de vista. Posteriormente se realizó la validación con expertos que, según la literatura:

La validez y confiabilidad son, según Hidalgo (2005), “constructos” (p. 2) inherentes a la investigación, desde la perspectiva positivista, con el fin de otorgarles a los instrumentos y a la información recabada, la exactitud y la consistencia necesarias para efectuar las generalizaciones de los hallazgos, derivadas del análisis de las variables en estudio.

La información primaria para el logro de los dos primeros objetivos específicos se recopiló por medio del taller en línea y la entrevista virtual, dirigida a la unidad de trabajo, que fue de diez docentes de ERE, para el análisis cualitativo, quienes conformaron de manera presencial dos grupos focales por cada institución. Los grupos desarrollaron en conjunto el taller virtual, comunicándose sincrónicamente, gracias a la herramienta Google Meet. La información del tercer objetivo se compiló por medio del retiro espiritual kerigmático, desarrollado presencial y sincrónicamente en cada institución y con los expertos que acompañaron el plan de formación. Al finalizar se levantó la encuesta en línea con 48 docentes, por medio de Google Drive, para el análisis cuantitativo.

Resultados y Discusión

Los resultados presentes son fruto de un arduo trabajo realizado en equipo, donde Dios ha sido el centro, autor de esta maravillosa obra que a continuación

se presenta. En términos generales, los resultados tienen como objeto principal, presentar el análisis de la incidencia que tuvo el retiro en las IE ‘Ciudad de Asís’ y ‘Simón Bolívar’.

Los docentes de ERE de las dos IE son conscientes al afirmar que su nivel teórico de la fe, el nivel experiencial y el nivel de la experiencia interior de la misma, son bajos. Como seres humanos dedicados a su labor de manera profesional, han adormecido su vida espiritual. Por tal razón la formación discipular por medio del retiro kerigmático se convierte en un instrumento que ayuda a transformar sus vidas y las de sus estudiantes.

Respecto al nivel teórico de la fe de esta subcategoría, se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuál es el nivel teórico de la fe de los docentes de ERE? Triangulando la información obtenida de las dos IE se obtuvo dos categorías emergentes: 1. Formación discipular para conocer la vida de Jesús y, 2. Profundizar en el conocimiento de la fe. Gracias a la información de campo los maestros de ERE de los grupos focales señalan que, para hablar del nivel teórico de la fe, es importante la formación discipular y el conocimiento de la vida de Jesús. Respecto a la primera categoría emergente, Lucchetti (2005) menciona que:

El punto de partida del discipulado cristiano es, por tanto, un encuentro con la persona viva de Jesús, que puede [darse] en muchos lugares y circunstancias: en la escucha de la Palabra, en la mesa de la comunión, en situaciones vitales donde la mente y el corazón son puestos en jaque y, muy especialmente, en el rostro del otro; del otro que es pobre, carente, infeliz, cuya revelación es una epifanía de la presencia divina. (p. 574)

Los docentes de ERE, al igual que la literatura, coinciden en afirmar que, para alcanzar un nivel teórico de la fe, es necesario un encuentro con la persona de Cristo y que esta experiencia esté ligada a la formación intelectual. En esta misma línea, Enríquez et al. (2013) hablan sobre la Formación Religiosa como:

Huella vital en las prácticas pedagógicas incluyentes de la Universidad de Manizales. Tiene como objeto principal de estudio, las huellas de los maestros de Religión en prácticas pedagógicas actuales y la influencia que constituyen en la formación de la identidad de cada ser humano en su entorno físico, cultural y espiritual. (p. 163)

Existe una confusión evidente entre los tres tipos de fe: nivel teórico, nivel experiencial y nivel de la experiencia interior de la fe. Los docentes no cuentan con argumentos sólidos para fortalecer su fe y para profesar su credo a los demás. Muchas obras misericordiosas son realizadas por la formación en valores, dejando un vacío y un sentido de vida terrenal.

Para diagnosticar la subcategoría sobre el nivel experiencial de la fe, se trabajó con la pregunta orientadora: ¿Cuál es el nivel experiencial de la fe de los docentes de la ERE?, quienes reconocen que debe existir una coherencia entre la fe y las obras. Un docente ejemplar es un faro luminoso que ilumina todas las realidades de sus educandos; así lo ratifican Castillo y Estrada (1987):

Los discípulos que habían experimentado el gozo de haber vivido con Jesús, que habían dejado todo, familia, trabajo, amigos, bienes, por seguirlo, dan testimonio experiencial del Reino de Dios acontecido en sus vidas. La fe en Jesús implica repetir su historia y vivir como él. Se trata de hacerse otro 'Cristo', identificándose con sus valores, actitudes y experiencias de Jesús. Ser cristiano es una manera de ser hombre 'según Jesús', porque Jesús nos enseña un camino, una doctrina y un estilo de vida. (p. 112)

Los discípulos de Jesús tienen la fortaleza de dejar todo, padre, hermanos, hijos, por amor a Él; inclusive sus mismos proyectos, para hacer su voluntad, porque no solo conocen la doctrina de Jesús, sino que se han sentido fascinados por su Reino. Para Kasper (1988):

La fe implica una acción, al argumentar que en la Biblia la fe es un acto de toda la persona. No es ni sólo un acto del entendimiento que considera ciertas las verdades de la fe, ni una simple decisión de la voluntad, ni menos aún un sentimiento vacío de contenido. En el acto de fe convergen todas las potencias anímicas, entendimiento, voluntad y sentimiento. El acto de fe es una actitud existencial totalizadora que abarca todas las potencias del hombre, el entendimiento, la voluntad y el sentimiento. La fe significa afirmarse en Dios, fundar toda la existencia en Dios. (p. 13)

En pocas palabras, Kasper (1988) muestra que no solo basta saber de Dios, sino tomar la decisión de permitirse vivir la parte vivencial con la persona adorable de Jesús. Hay docentes que saben de Dios, mas no han tenido la experiencia de una entrega total de su ser hacia Él.

Respecto al nivel de la experiencia interior de la fe para abordar esta subcategoría, se estableció como pregunta orientadora: ¿Cuál es nivel de la experiencia interior de la fe de los docentes de la ERE? Triangulando la información de las dos instituciones, en esta subcategoría hubo dos categorías emergentes: 1. Fortalecimiento a través de la oración de súplica y, 2. Fortalecimiento a través de la confrontación de dificultades personales y familiares.

Contrastando los resultados con la información secundaria, se tiene que los docentes de ERE en los dos grupos focales coinciden en afirmar que la oración es fundamental para fortalecer el nivel interior de la fe. Sin embargo, los resultados de la encuesta evidencian que se habla con más frecuencia de la oración de petición o súplica. Estos resultados y puntos de vista son muy limitados en cuanto a la experiencia interior de la fe. La oración de súplica es solo una parte de la comunicación con Dios. Existen muchos tipos de oración que son más enriquecedores a nivel personal. La oración de adoración y de acción de gracias permite al cristiano aceptar la voluntad de Dios como un regalo frente a los retos del ser humano. Aterrizando al ser humano a su condición de fragilidad y debilidad, motivado para crecer y redimirse. Al respecto, Castillo y Estrada (1987) declaran que:

La oración de súplica no es el único medio en la contemplación, en la oración, en la meditación, en el dejarse impregnar por quien fue Jesús. El «troquelado» de nuestra intimidad según los rasgos de una subjetividad como la de Jesús: un

hombre profundamente unificado, que se conocía y por eso conocía a los otros, que sabía leer en la naturaleza, en la vida cotidiana, en los acontecimientos y en la intimidad del otro. Un hombre que atraía y fascinaba porque irradiaba su interioridad, y esa irradiación «curaba», expulsaba los «demonios» que todos llevamos dentro (como le ocurrió a aquella María Magdalena). Era la personalidad de Jesús la que se constituía en «signo» y en palabra de Dios. (p. 115)

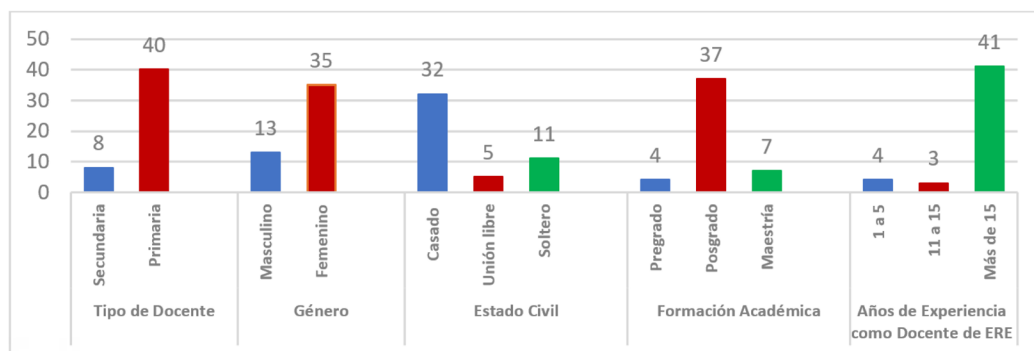
No se debe hablar con Dios solo para pedir un favor; es necesario establecer una comunicación permanente, habitual, desinteresada, por lo que la oración de súplica, muy recurrente en la sociedad actual, demuestra que falta una verdadera formación discipular. Según O'Reilly (2007), San Juan de la Cruz compara la vida interior como una celda en donde Dios habita y, plantea:

¡Oh pues, alma hermosísima entre todas las criaturas, que tanto deseas saber el lugar donde está tu Amado para buscarle y unirte con él, ya se te dice que tú misma eres el aposento donde él mora y el retrete y escondrijo donde está escondido! [...] porque el reino de Dios está entre ustedes, Y el siervo, apóstol San Pablo: ustedes son templo del Espíritu Santo. (p. 7)

En el mundo hay mucho ruido; generalmente, se observa que muchas personas se han acostumbrado al ruido. La vida social y la búsqueda de vanidades sin sentido no les han permitido vivir la maravillosa experiencia interior de fe, contrario a lo que, refiriéndose a Jesús, reafirman Castillo y Estrada (1987): “Toda la actividad que desarrollaba brotaba de su mismidad; no era el resultado de un dejarse llevar por las circunstancias, sino el fruto coherente de su «ser-él», que se explicita en sus acciones” (p. 115).

La oración, la contemplación y el silencio son la mejor triada para fortalecer la vida interior de fe de un discípulo; esta praxis es un don de Dios que, con el ejercicio cotidiano se va logrando procesualmente. A nadar se aprende nadando, a orar se aprende orando. La oración es vital en el fortalecimiento de la vida interior de la fe. Cuando los docentes de ERE enfrentan dificultades personales o de salud, elevan súplicas a Dios, demostrando su fragilidad humana. Esta condición es una característica de la sociedad contemporánea: acordarse de Dios cuando se está en dificultades, pero no vivir una experiencia íntima de amor, en donde se le hace a Él, partícipe de todos los acontecimientos de la vida.

Como el presente estudio es de tipo mixto, a continuación, se presenta los resultados de la caracterización de los docentes participantes de las dos instituciones:

Figura 4*Caracterización de los docentes de ERE*

La Figura 4 muestra que, para el tipo de docente, el mayor porcentaje lo obtiene primaria (83 %), seguido de secundaria (17 %). Con relación al género, el porcentaje superior está en femenino (73 %) y, masculino (27 %). Para el estado civil, ser casado representa el porcentaje mayor (67 %), seguido de ser soltero (23 %) y vivir en unión libre (10 %). En la categoría de formación académica, predomina posgrado (77 %) que, específicamente se refiere a docentes con especialización. Aquí continúa la formación de maestría (15 %), seguido de pregrado (8 %). Finalmente, está la experiencia como docente de ERE, siendo más de 15 años la de mayor porcentaje (86 %), seguida de 1 a 5 años (8 %) y, de 11 a 15 años, (6 %).

Esta radiografía es valiosa; cabe resaltar que el mayor número de maestros que tienen a cargo la responsabilidad de orientar la ERE está en primaria y que son mujeres. Hay un menor porcentaje de participantes del género masculino. Es importante anotar que las familias de los docentes de ERE están bien constituidas, consagrándose en su mayoría al matrimonio, que conlleva la bendición de Dios y un compromiso de vida ejemplar para la sociedad. Por su parte, las mujeres siguen conformando el eje central de la fe desde la iglesia doméstica, siendo verdaderas creyentes que llevan con más ímpetu el mensaje de Cristo a sus comunidades escolares, en comparación a los hombres.

Llama la atención el alto índice de docentes que han recibido educación de posgrado y que tienen muchos años de experiencia en su desempeño; estos datos son apreciables puesto que significan una buena formación académica, pero, según la encuesta realizada al grupo focal y escuchando las participaciones de los docentes de la unidad de trabajo probabilístico, son formados en otras áreas del conocimiento; manifestaron que les falta mucha formación teológica y que urge una experiencia de Dios en sus vidas.

Las características de la formación discipular de los docentes de ERE de la población objeto de estudio, considerando la categoría uno, se hizo desde los tres niveles de la fe: Nivel teórico, nivel experiencial y nivel interior, a través del taller virtual y la entrevista en línea.

De igual modo, se abordó la Categoría dos, Plan de Formación Discipular, vista desde las tres subcategorías respectivas: Fase de encuentro con Jesús, Fase de configuración discipular y Fase de envío misionero, con el resultado de las categorías emergentes, fruto de la triangulación de la matriz comparativa en la entrevista virtual. Respecto a esta primera subcategoría, se planteó la siguiente pregunta orientadora: ¿Cuáles son los aspectos esenciales de la fase de encuentro con Jesús que se debe abordar en el plan de formación docente de ERE desde la perspectiva kerigmática? Triangulando la información obtenida de las dos IE se obtuvo las categorías emergentes: La conversión y la Fe cristiana.

La conversión es la respuesta inicial de quien ha escuchado al Señor con admiración, cree en Él por la acción del Espíritu, se decide a ser su amigo e ir tras Él, cambiando su forma de pensar y de vivir, aceptando la cruz de Cristo, consciente de que morir al pecado es alcanzar la vida. En el bautismo y en el sacramento de la reconciliación se actualiza la redención de Cristo; de ahí que, el encuentro con Jesucristo lleva a la persona a la conversión, entendida como cambio de vida basado en Él; en conocerlo, amarlo y seguirlo, voltear la mirada hacia Él, colocarlo al frente de la vida y empezar a caminar con Él y hacia Él, poner en alto la vida y buscar ese faro luminoso que es.

Ahora bien, analizando las realidades de las IE en estudio, es posible sostener que la conversión es un aspecto esencial de la fase de encuentro con Jesús, la cual compromete tanto al docente de ERE como al estudiante; es más, la segunda se constituye como consecuencia de la primera, pues como se mencionaba, la conversión propicia en el discípulo un movimiento apostólico, punto de partida para que el educador promueva una transformación en la vida del estudiante a partir del kerigma que anuncia desde su experiencia personal, más que por transmisiones conceptuales. En ese sentido, la educación transformadora requiere del docente, un cambio en su modo de ser y vivir, para comunicar a sus educandos la experiencia de Dios, de modo que los lleve a ver un porvenir con esperanza, en medio de un contexto social complejo marcado en la pospandemia del COVID-19.

La fe cristiana se entiende como la dimensión existencial más profunda que estructura, orienta y da sentido a la acción de la existencia humana, razón por la cual es más que un dogma o un creer porque sí; es un estilo de vida que configura la existencia de todo creyente, abre la mirada a la realidad del mundo y, es capaz de renovarse para ser respuesta al acontecer humano de cada contexto que la desafía; una fe que no nos convierte en sujetos pasivos o meramente piadosos, sino que nos ayuda a ser sujetos comprometidos con la realidad. La fe es una actitud activa frente a la vida. Lezcano (2019) afirma que:

Ciertamente, la fe en la vida cristiana supone una configuración constante del creyente y, más que una tradición recibida, ha de ser una convicción donde se descubre que creer, nos compromete, nos brinda una manera diferente de ver la realidad. Así lo expresa el papa Francisco: La fe cristiana es, por tanto, fe en el Amor pleno, en su poder eficaz, en su capacidad de transformar el mundo e iluminar el tiempo. El cristiano puede tener los ojos de Jesús, sus sentimientos, su condición filial, porque se le hace partícipe de su Amor, que es

el Espíritu. Y en este Amor se recibe, en cierto modo, la visión propia de Jesús. Sin esta conformación en el Amor, sin la presencia del Espíritu que lo infunde en nuestros corazones [...], es imposible confesar a Jesús como Señor [...] .(p. 6)

Desde esta perspectiva, en conjunto con las proposiciones elaboradas, resulta fundamental el fortalecimiento de la fe en la fase de encuentro con Jesús, dentro de la formación de los docentes de ERE, a fin de que sea comprendido el sentido auténtico que ella representa, dado que la fe emerge como una consecuencia directa del kerigma. Según Argüello (2012):

En consecuencia, el anuncio de la Buena Noticia, del Kerigma, ha abierto a muchas personas la puerta de la fe, a través de la cual la fe ha entrado en la vida de muchas personas a la vida nueva de Cristo y, por medio de la gracia de la fe, se han producido conversiones, curaciones, el sí a la vida, a los hijos, el ser capaces de perdonar, la disponibilidad para el envío. (p. 37)

Por dichas razones, los docentes de ERE no pueden dejar morir la inmensa riqueza, el preciado y precioso ‘tesoro’ único del Evangelio que acrecienta la fe; es más: se hace necesario volver a comenzar a evangelizar, a vivir y anunciar el Evangelio en su realidad más radical y original, así como a invitar a la conversión desde una fe revitalizada. En lo esencial, anunciar el Evangelio como si nunca lo hubieran escuchado, con todo su inigualable atractivo, sin complejos ni temores, con sencillez y entusiasmo vigoroso, con parusía, con inmenso amor hacia todos. “Y ese anuncio, desde la experiencia gozosa de fe que transforma desde dentro y permite vivir con una entera confianza y esperanza en Dios que nos ama” (Argüello, 2012, p. 37).

En suma, encontrarse con Jesús Maestro, aceptarlo como Señor de su vida y comunicar esta experiencia, es urgente en este contexto histórico en donde la fe da sentido a la existencia e ilumina la realidad existencial de cada ser humano.

Triangulando la información, el aspecto esencial de la fase de configuración discipular que se debe abordar en el plan de formación docente ERE desde la perspectiva kerigmática es la vocación de discípulo de Jesús. Un discípulo no solo conoce a nivel cognitivo la vida de Jesús, sino que es el encuentro con la persona adorable de Jesús la que transforma la totalidad del ser. Todos los días tenemos encuentros con toda clase de personas. Hay encuentros que dan sabor a plenitud de vida y otros que dejan sinsabores. Si se adentra en la Sagrada escritura los evangelios narran varios encuentros que Jesús tuvo con muchas personas. Por un instante, imagina la escena bíblica de Lucas (7, 36-49): un fariseo le rogó que comiera con él y, entrando en la casa del fariseo, se puso a la mesa; había en la ciudad una mujer pecadora pública.

En definitiva, para transformar a las personas en discípulos de Cristo, para ganarlas para Cristo, es necesario haber estado personalmente en la ‘escuela de vida’ de Jesús, haber adquirido una intimidad con Él, haberse dejado una y otra vez ‘instruir’, formar, forjar por Él, para que Él pueda enviar verdaderamente a sus discípulos.

Si bien en la subcategoría ‘Envío misionero’ no hubo categorías emergentes, se saca las planteadas por la IE Ciudad de Asís. Los elementos esenciales que se debe abordar en el plan de formación son: temas del kerigma, vocación del docente al servicio de los necesitados, docente-discípulo-misionero llamado para evangelizar, perfil del maestro de ERE, acto de conversión, aceptación de la condición humana y, vivencia del plan de formación docente.

Como respuesta a estos hallazgos, se diseñó, desarrolló y evaluó el retiro kerigmático como propuesta de formación discipular que fortalece los niveles de fe y la experiencia de encuentro, configuración y misión de los docentes de ERE. La población beneficiada fueron 30 docentes de la IE Ciudad de Asís y 18 de la IE Simón Bolívar.

Hay varias propuestas de formación para laicos, docentes que llegan solo hasta el diseño con valiosos criterios y fundamentos para formar docentes y laicos como discípulos. De este modo el trabajo de Merino (2010):

Contiene dos experiencias concretas en la formación permanente de los laicos. La primera hace público parte del plan de formación para laicos de la Arquidiócesis de la Santísima Concepción de Chile y el segundo, un plan de formación permanente para profesores de educación religiosa. La finalidad de ambos modelos es compartir los criterios y fundamentos, tanto teológico-pastorales como pedagógicos que podría tenerse en cuenta en el diseño de un plan de formación permanente. (p. 253)

Sin embargo, hace falta tener la experiencia kerigmática; de ahí la novedad de esta investigación; no hay cosa más grande en el mundo que el anuncio del Evangelio. Al respecto Correnti (2011) menciona:

Dios ha querido salvar al mundo a través de la necesidad del kerigma. El kerigma no es un sermón, no es una meditación. ¿Qué es kerigma? Es el anuncio de una noticia que se realiza cada que se proclama. ¿Y qué es lo que se proclama? La salvación. (p. 7)

Esta buena noticia también se llama Evangelio. Dicho de otra forma, proclamar el Evangelio es proclamar el kerigma. En el Evangelio el autor está presente cada vez que anuncia y obra la salvación en cada oyente de la Palabra.

La acción del retiro implica un proceso voluntario en el cual cada persona atiende el llamado de Jesús. “La fe nace del anuncio; en toda comunidad eclesial toma su origen de la respuesta personal de cada fiel a este anuncio” (RM44, comunicación personal). Es supremamente importante que los docentes realicen la experiencia de salir del lugar en donde normalmente estén, para lograr oxigenar su ser.

“El retiro espiritual es la acción de retirar o retirarse (dejar una actividad; conseguir que un individuo se aleje; apartar a alguien o algo; espiritual, por su parte, es aquello vinculado al espíritu (el alma o don inmaterial que una divinidad concede a las personas)” (Colegio Cardenal Sancha, 2021, párr. 1).

Por lo general, los maestros están en su mundo académico y, ¡qué bien hace sacar el tiempo para tener el maravilloso encuentro con Dios! En esta experiencia vivida con las dos instituciones, exitosa en la primera sesión, se tuvo la gracia de ir a una finca hermosa llamada Terra Kofan (IE Ciudad de Asís), donde todo el ambiente ecológico, logístico, decorativo, la oración, favorecieron la meditación. De igual modo con los maestros de la IE Simón Bolívar; el espacio fue la parroquia Divino Niño en Mocoa, que facilitó toda la logística pertinente para el encuentro con Dios. Las otras sesiones fueron en forma sincrónica por Meet.

Los docentes participantes asistieron en forma libre. Este aspecto es valioso porque cada uno responde a la gracia de Dios y se deja moldear por Él. Así lo ratifican García y García (1998):

Dejarse formar, ser dócil a la gracia de Dios, requiere estar dispuesto a dejarse moldear del Espíritu Santo que hace siempre nuevas todas las cosas; ningún discípulo de Jesús puede ser agente transformador de otros, si no está lleno del fuego de Pentecostés. La primera comunidad estaba con las puertas cerradas después de la muerte de Jesús. Pero después, llenos del Espíritu Santo, salieron sin miedo a anunciar con gozo, en forma valiente el kerigma. Transformados por esa experiencia de Jesús vivo, pudieron incidir en la transformación de muchas personas que estaban estupefactas al ver que estos apóstoles que antes habían conocido, [ahora eran] verdaderos testigos de Jesús. (p. 105)

Esta experiencia del plan formativo discipular fue motivo de conversión personal e incidencia social. “Transformarse en el contacto con la realidad social y profesional, a la vez que transformar esa realidad y, en el transcurso de la formación, volverse capaz de administrar uno mismo su formación, trazando su trayecto formativo en el andar” (Souto, 2016, p. 19). Significa que no basta con ser discípulo llamado de Jesús; es realmente importante dejarse formar por el maestro Jesús. La evangelización fundamental, que se puede llamar kerigma o primer anuncio, no es una instrucción ni una enseñanza, ni una doctrina, sino testimonio, anuncio, proclamación; por lo tanto, realizarla no requiere ningún tipo de desarrollo doctrinal ni exégesis bíblica, ni mucho menos, profundización teológica.

El retiro kerigmático propició un espacio de formación discipular a los docentes de ERE, suscitando el fortalecimiento de la fe a través del encuentro amoroso con Jesús vivo, aceptándolo como el Señor de sus vidas desde una conversión y adhesión radical a Él, recibiendo la efusión del Espíritu Santo, para ser criaturas nuevas. Realmente, el contenido de los temas de anuncio es muy sencillo: una verdad central, unos textos bíblicos donde ubicamos esa afirmación y explicación de cómo se manifiesta esa realidad. Es proclamar, como lo hicieron los primeros apóstoles, que Jesús padeció, murió, resucitó y está vivo entre nosotros. Los anuncios de los temas se los hace en forma de testimonio, o sea: quien predica es discípulo enamorado de Jesús.

Para el retiro se invitó a personas expertas en la vida espiritual; entre ellas, sacerdotes, laicos, religiosas, quienes presentaron un anuncio sencillo, directo, testimonial, martirial, predicando a la persona de Jesús viva y los hechos de

salvación en sus vidas. Y, si es anuncio, entonces es muy distinto decir: *El amor de Dios es algo muy claro en su palabra y en la doctrina de todos los autores cristianos*, a proclamar: *Dios te ama, quiere lo mejor para ti. Yo he experimentado su amor y tú también puedes experimentarlo*. Al ser el kerigma un anuncio testimonial, debe notarse en quien lo transmite, que él mismo ha vivido y experimentado lo que predica. Según el Documento de Aparecida (CELAM, 2007), el anuncio debe ser: “vivo, persuasivo, anunciado por auténticos testigos” (p. 165). El verdadero discípulo de Jesús no puede callar el fuego de amor; este le quema y lo comunica en todo tiempo y en todo lugar.

El retiro espiritual kerigmático se puede efectuar en diversas jornadas; en días consecutivos es mucho mejor, pero también puede ser una jornada intensiva o dos jornadas intensivas en las cuales se aborde todos los anuncios. Para nuestro caso, se organizó tres jornadas. Cada día abordó una fase: Encuentro con Cristo, Formación discipular y Envío misionero. En cada una hubo cinco sesiones o anuncios. En cada sesión una celebración litúrgica de acuerdo con los contenidos. En la primera fase, celebración penitencial. En la fase dos, celebración de consagración y en la fase tres, celebración y eucaristía de envío.

El tiempo debe estar bien distribuido y cada sesión puede durar aproximadamente 40 minutos, excepto en los temas de Conversión y el Señorío de Jesús, que requieren una pequeña profundización adicional. El método de anuncio debe ser claro y directo, con una proclamación sin mezcla de catequesis. Los proclamadores lo harán de pie, con gozo, autoridad y testimonio. Después de cada anuncio se hace el pastoreo, donde un experto en vida espiritual acompaña a un rebaño constituido por cinco o seis participantes.

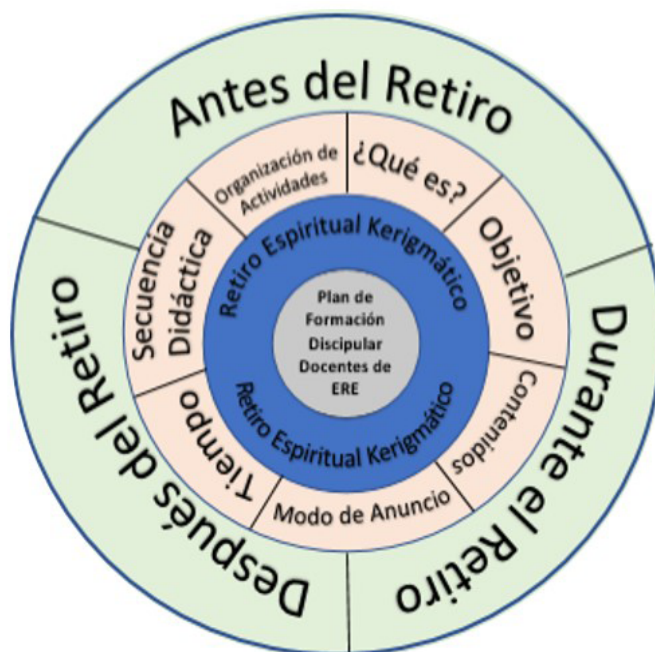
Se elaboró una secuencia didáctica en donde se plasmó tres competencias a desarrollar:

- Vivenciar el encuentro con Jesucristo a través de la interiorización de los anuncios Kerigmáticos, iniciando un proceso de conversión y renuncia a las obras de satanás.
- Aceptar a Jesús como su Señor y salvador, desde la adhesión radical a Él, experimentado en su vida la efusión del Espíritu Santo que lo conduce a una vida nueva.
- Comunicar la fe con el testimonio de vida, siendo docente discípulo y misionero desde su vida cotidiana pedagógica desde el saber conocer, saber hacer, saber ser.

Igualmente, se determinó los recursos, normas, instrumento evaluativo y organización de actividades por sesiones.

Figura 5

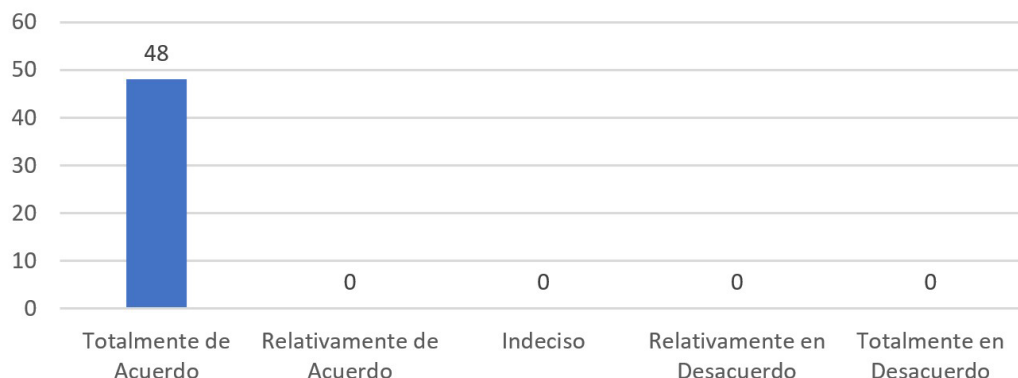
Esquema de la organización del resumen del retiro kerigmático



Por otro lado, para desarrollar el tercer objetivo específico, se definió como hipótesis de investigación, la formación discipular otorgada por el retiro espiritual kerigmático que incide en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE. Para su comprobación, se diseñó dos variables; como variable dependiente, el impacto del retiro espiritual kerigmático en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE y, como variable independiente, las estrategias pedagógicas implementadas en las tres fases del retiro.

Siendo la investigación de enfoque mixto de prevalencia cualitativa, la encuesta buscó reforzar, afirmar, descubrir los resultados de la segunda pregunta orientadora: ¿Cuáles fueron las transformaciones generadas por el Plan de Formación Discipular en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE?

Antes de analizar la pregunta presentada en la encuesta: ¿Cómo participante del retiro kerigmático, alcanzó los logros y resultados en el Plan de Formación Discipular? visualice la Figura 6:

Figura 6*Logros y resultados del Plan de Formación Discipular*

La Figura 6 muestra que 48 docentes, que equivale a la totalidad de los encuestados, respondieron que, como participantes del retiro, sí alcanzaron los logros y resultados propuestos en el Plan de Formación discipular.

Es realmente satisfactorio, como investigadores, observar estos alcances que solo con la gracia y la misericordia de Dios se pudo lograr, puesto que hubo grandes obstáculos en la puesta en marcha de este objetivo. Lo que se hizo en el retiro fue propiciar un encuentro con Jesús vivo y, por eso, Rodríguez (2015) dice y tiene razón cuando afirma:

El anuncio se fundamenta en el hecho de la presencia de Cristo Resucitado hoy en la Iglesia, y es el factor imprescindible del proceso de formación de discípulos y misioneros. Al mismo tiempo, la formación es permanente y dinámica, de acuerdo con el desarrollo de las personas y al servicio que están llamadas a prestar, en medio de las exigencias de la historia. (p. 112)

Este encuentro transformador lleva a los docentes a ser portadores de esta buena noticia a sus educandos. Se pudo percibir que los docentes quedaron muy sensibles espiritualmente, tanto que expresaron en la evaluación, que se hiciera un retiro espiritual en cada periodo académico. Algunos maestros expresaron las siguientes frases:

- La exquisita organización logística, los anuncios y expertos fueron muy coherentes y contundentes en su testimonio
- La familiaridad y cercanía de los sacerdotes y equipo organizador
- La música, muy acorde a los temas
- La alimentación, deliciosa
- Los lugares, muy apropiados para interiorizar
- El testimonio de la Hna. Gloria Cecilia fue definitivo para revisar mi vida espiritual y cambiar paradigmas en mi vida
- Entre otros aspectos, mi vida no puede seguir igual que antes.

Los docentes redescubrieron, en su conciencia bautismal, que son discípulos y misioneros, como afirma Rodríguez (2015).

El testimonio se conecta con la misión de la Iglesia y, por tanto, con cada creyente. Es evangelizar y unir el testimonio a la predicación, que tiene una gran fuerza misionera. Así lo expresa Pablo VI en el *Evangelii Nuntiandi* cuando dice que, en la comunidad “la vida íntima no tiene pleno sentido más que cuando se convierte en testimonio, provoca la admiración y la conversión, se hace predicación y anuncio de la Buena Nueva” (Exhortación Apostólica de su Santidad Pablo VI, 1975, p. 94)

El testimonio del docente es fundamental en la evangelización de sus educandos. A manera de conclusión, se puede afirmar que se alcanzó los logros planteados en el plan de formación discipular de los docentes de ERE en las dos instituciones. Bernal (2012) ratifica que:

Cabe recordar y resaltar que la enseñanza, como vocación o llamado a hombres y mujeres, es obra de la ternura apasionada y constante, inspirada en la contemplación del corazón de Cristo traspasado; es una espiritualidad que se trasmite en el ambiente corazonista, específicamente, una espiritualidad que forma y se hace presente en el aula. La formación de los docentes va acompañada de las propias experiencias de vida y encuentros personales de fe, que [es necesario] fortalecer mediante un adecuado acompañamiento y [una] motivación espiritual que mueva a un compromiso, con valentía y generosidad, construyendo justicia, paz y amor, sinónimos del Reino de Dios. (p. 51)

Sentir arder el corazón misionero solo se da por obra del Espíritu de Pentecostés. La vida íntima con Jesús, la provocación resultante de sentirme amado por Él, el enamoramiento de su proyecto de vida, hacen que el discípulo no se calle, sino que se arriesgue a ser testigo de lo que ha vivido. Quien envía es Cristo; sin este envío, es imposible salir a predicar en este contexto histórico.

¿Hubo transformaciones en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE por el Plan de Formación Discipular? fue una de las preguntas orientadoras clave para resolver la hipótesis inicial. Visualice con plena atención la Figura 7:

Figura 7

Transformaciones en el desarrollo espiritual de los docentes de ERE



La Figura 7 muestra una unidad de 48 docentes, quienes al unísono manifiestan que están totalmente de acuerdo en que la formación discipular otorgada por el retiro espiritual kerigmático ha incidido en su desarrollo espiritual, motivo para glorificar y dar a gracias a Dios por haber permitido la realización de esta propuesta pedagógica que fortaleció la formación discipular de docentes de las dos instituciones objeto de estudio. Como dice Rodríguez, (2015):

La misión de la Iglesia es evangelizar. Ella se realiza principalmente a través del anuncio explícito de la Palabra de Dios y el testimonio. Son estos los dos pilares a través de los cuales el creyente participa de la misión de la Iglesia. Por lo tanto, todo itinerario formativo cumple con su tarea en la medida en que lleve, no sólo al encuentro con Jesucristo, sino también a la participación de su misión (p. 92)

Es importante continuar estas experiencias en varias instituciones, para que crezca cada vez más el número de docentes discípulos de Jesús misioneros del Reino de Dios.

Conclusiones

Hay varios caminos para ser discípulos de Jesús, pero podemos afirmar que el retiro espiritual kerigmático es una de las experiencias más maravillosas para la formación discipular de los docentes de ERE, puesto que es determinante lo que esta ocasionó en sus vidas; experimentaron el amor de Dios, tomaron la decisión de iniciar un proceso de conversión y vida nueva, renunciaron a las obras de satanás, aceptaron a Jesús como el Señor y dueño de sus vidas, se acrecentó en ellos el deseo de ser discípulos y misioneros desde el testimonio de vida en su labor cotidiana como maestros en la Galilea de su ser y quehacer pedagógico. Los docentes de ERE fortalecieron los tres niveles de la fe. El impacto del retiro fue tan grande que solicitaron retomar estas experiencias con mayor frecuencia y que se permita hacer partícipes a otras instituciones para vivenciar el mensaje de Cristo y compartir los testimonios de vida alcanzados en este anuncio kerigmático.

Realizar un retiro espiritual no es fácil; exige amor, entrega y sacrificio, pero vale la pena atreverse a hacerlo realidad y ver las acciones tan bellas que Dios hace en el interior de cada ser humano que participa de él. Es transformante; la vida no sigue igual; hay un antes y un después del retiro. Siempre debe haber un grupo de intercesión, que son laicos o consagrados, que oran incesantemente por los proclamadores de los anuncios y por los participantes. El éxito del retiro depende de la calidad de oración y ayuno que se realice antes y durante el retiro espiritual. Durante la realización del retiro se experimenta que no solo los participantes son tocados por la gracia de Dios, sino también los investigadores.

Referencias

- Alvarado, L. J. y García, M. (2008). 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), 187-202.
- Angarita, A. y Urrea, T. (2015). *Formación católica de los docentes para apoyar la evangelización a través de las comunidades de aprendizaje: un estudio de caso* [Tesis de Maestría, Universidad Santo Tomás]. <https://1library.co/document/y4w3o55q-formacion-catolica-docentes-evangelizacion-traves-comunidades-aprendizaje-estudio.html>
- Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zúñiga, J. (2006). *Investigación educativa*. Universidad Arcis.
- Argüello, K. (2012). *El Kerigma*. Buenas Letras.
- Bernal, Y. A. (2012). El docente de educación religiosa escolar: una espiritualidad en el ambiente corazonista. *Reflexiones Teológicas*, (10), 37-52.
- Bisquerra, R. y Alzina, R. B. (2004). *Metodología de la investigación educativa* (Vol. 1). Editorial La Muralla.
- Briones, G. (1990). *La investigación social y educativa*. Secretaría Ejecutiva del Convenio Andrés Bello.
- Castillo, J. M. y Estrada, J. A. (1987). *El proyecto de Jesús* (2.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Cedeño, N. (2012). La investigación mixta, estrategia andragógica fundamental para fortalecer las capacidades intelectuales superiores. *Res Non Verba*, 17(36).
- Colegio Cardenal Sancha. (2021). Retiro de Adviento con los alumnos. <https://ccsanchasd.edu.do/portal/2021/11/30/retiro-de-adviento-con-los-alumnos/>
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). (2007). *V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. Documento Conclusivo* (3.ª ed.). <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 68. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Correnti, A. (2011). Que todos sean uno: el kerigma apostólico y la centralidad de la fe en la vida cotidiana. https://www.academia.edu/38898851/QUE_TODOS_SEAN_UNO_EL_kerigma_apost%C3%B3lico_y_la_centralidad_de_la_fe_en_la_vida_cotidiana
- Elliott, J. (1990). *La investigación-acción en educación*. Ediciones Morata.
- Enríquez, R., Díaz, J. G. y Ríos, A. G. (2013). La formación religiosa, como huella vital, en las prácticas pedagógicas incluyentes. *Plumilla Educativa*, 12(2), 162-186. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.12.378.2013>

- Espinoza, J. (2016). *Determinantes, ámbitos y condiciones en los procesos de formación permanente de profesores de religión* [Tesis de Maestría, Universidad Católica de la Santísima Concepción]. <http://repositoriodigital.ucsc.cl/handle/25022009/1241>
- Exhortación Apostólica de su Santidad Pablo VI. (1975). *Evangelii Nuntiandi*. https://www.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html
- García, C. M. y García, A. E. (1998). Modelos de colaboración entre la universidad y las escuelas en la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (317), 97-120.
- Hernández, J. (2016). La modernidad líquida. *Política y Cultura*, (45), 279-282.
- Hidalgo, L. (2005). Confiabilidad y validez en el contexto de la investigación y evaluación cualitativas. <http://www.ucv.ve/uploads/media/Hidalgo2005.pdf>
- Kasper, W. (1988). *La fe que excede todo conocimiento*. Sal Terrae.
- Lezcano, J. D. (2019). *La experiencia de fe cristiana. Gracia de Dios en la acción humana* [Tesis de Pregrado, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/45008>
- Lucchetti, M. C. (2005). Discípulos de Jesús hoy. Fundamentos bíblicos para una hermenéutica teológica. *Theologica Xaveriana*, (156), 565-581.
- Martínez, M. (2009). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Merino, P. (2010). Diseño y criterios pastorales y pedagógicos para la formación permanente del laicado. Dos ejemplos concretos. *Teología y Pastoral para América Latina*, 36(142), 251-280.
- Merino, D. (2010, 2 de mayo). La felicidad se logra con inteligencia emocional, social y espiritual. *El Día*. <http://www.eldia.es/2010-05-02/sociedad/17-felicidad-logra-inteligencia-emocional-social-espiritual.htm>
- O'Reilly, T. (2007). La soledad profética de San Juan de la Cruz. *Nova et Vetera, Pensamiento y mundo monástico*, 31(64), 273-280.
- Piedrahita, C. M. (2008). El anuncio kerigmático en el corregimiento La Florida. Informe de práctica pastoral. Universidad Católica Popular de Risaralda. <https://repositorio.ucp.edu.co/bitstream/10785/8081/1/CDPELER52.pdf>
- Rodríguez, J. J. (2015). *Itinerario formativo del movimiento laical Juan XXIII presente en la diócesis de Fontibón, a la luz de la propuesta formativa de aparecida* [Tesis de Pregrado, Universidad Santo Tomás]. <https://repository.usta.edu.co/handle/11634/4357>
- Rodríguez, D. y Rodríguez, J. (2016). Incidencia de los mecanismos institucionales de intervención frente a la violencia escolar. *Revista Criterios*, 23(1), 125-151.
- Salomón, L. (2016). *Nociones de Probabilidades y Estadística*. Universidad EAFIT.
- Souto, M. (2016). *Pliegues de la formación: sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens.

Capítulo 6.

Discursos en torno a la educación sexual en niños: una revisión sistemática

Leidy Johana Suárez Gómez¹

Cítese como: Suárez-Gómez, L. J. (2023). Discursos en torno a la educación sexual en niños: una revisión sistemática. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas (pp. 72-86). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c296>

Resumen

Con el objetivo de mapear la investigación sobre discursos en educación sexual en niños en países de habla hispana publicados en el periodo 2018 - 2022, se realizó un estudio de revisión sistemática. En diferentes bases de datos científicas se incluyó como criterios de búsqueda, educación sexual infantil; y se filtró los datos según la presencia de dichos términos en el título, resumen y/o palabras clave para cada publicación. Así mismo, se tuvo en cuenta que los estudios se realizaran en países de habla hispana. Veinte artículos fueron revisados y la información se organizó en una matriz de depuración en Excel. Los resultados indican que los investigadores identificaron aprendizajes sociales que dificultan una educación sexual integral: procesos psicosociales como estigma, prejuicio, estereotipos acompañados de sentimientos como miedo, culpa, vergüenza. En un contexto de desconocimiento, es el escenario más frecuente para docentes, familias y niños en los países latinoamericanos. Se concluyó que se requiere más investigaciones con enfoque de género y de derechos alrededor de la educación sexual infantil, para continuar caracterizando e identificando los mecanismos sociales y psicológicos que dificultan los objetivos propuestos por los organismos internacionales.

Palabras clave: educación sexual; discursos; infancia; pedagogía.

¹Psicóloga. Magíster en Docencia Universitaria. Magíster en Psicoanálisis. Docente Universidad Mariana, Colombia. Correo electrónico: leidyjo.suarez@umariana.edu.co

Discourses around sexual education in children: a systematic review

Abstract

To map the research on discourses in sexual education in children in Spanish-speaking countries published in the period 2018 - 2022, a systematic review study was carried out. The search criteria 'child sex education' was included in different scientific databases and the data was filtered according to the presence of these terms in the title, abstract, and/or keywords for each publication. Likewise, it was taken into account that the studies were carried out in Spanish-speaking countries. Twenty articles were reviewed and the information was organized in a debugging matrix in Excel. The results indicate that the researchers identified social learning that makes comprehensive sexual education difficult: psychosocial processes such as stigma, prejudice, and stereotypes accompanied by feelings such as fear, guilt, and shame. In a context of ignorance, this is the most frequent scenario for teachers, families, and children in Latin American countries. It was concluded that more research with a gender, intersectional, and rights approach around child sexual education is necessary to continue characterizing and identifying the social and psychological mechanisms that hinder the objectives proposed by international organizations.

Keywords: sex education; speeches; childhood; pedagogy.

Discursos em torno da educação sexual em crianças: uma revisão sistemática

Resumo

Com o objetivo de mapear as pesquisas sobre discursos em educação sexual em crianças em países de língua espanhola publicadas no período 2018 - 2022, foi realizado um estudo de revisão sistemática. Os critérios de busca, educação sexual infantil, foram incluídos em diferentes bases científicas e os dados foram filtrados de acordo com a presença desses termos no título, resumo e/ou palavras-chave de cada publicação. Da mesma forma, levou-se em conta que os estudos foram realizados em países de língua espanhola. Vinte artigos foram revisados e as informações foram organizadas em uma matriz de depuração no Excel. Os resultados indicam que os pesquisadores identificaram o aprendizado social que dificulta a educação sexual integral: processos psicossociais como estigma, preconceito, estereótipos acompanhados de sentimentos como medo, culpa, vergonha. Em um contexto de ignorância é o cenário mais frequente para professores, famílias e crianças nos países latino-americanos. Concluiu-se que são necessárias mais pesquisas com abordagem de gênero e direitos em torno da educação sexual infantil para continuar caracterizando e identificando os mecanismos sociais e psicológicos que dificultam os objetivos propostos pelos organismos internacionais.

Palavras chave: educação sexual, discursos, infância, pedagogia.

Introducción

La presente investigación corresponde a los resultados preliminares de la revisión de antecedentes teóricos y empíricos para una tesis doctoral sobre los discursos en torno a la educación para la sexualidad y su enseñanza en profesores de primaria en colegios públicos de Pasto, Colombia.

La sexualidad es entendida hoy como una dimensión humana que debe ser abordada por parte del Estado, las familias y la educación, desde los primeros años de vida de los ciudadanos; es tanto una necesidad como un derecho (Moreno y Santibañez, 2021). No obstante, son cada vez más álgidos los debates en torno a la educación sexual en niños, niñas y adolescentes (NNA); en particular, al poner el tema en perspectiva interseccional, pues determinadas características asociadas, por ejemplo, a la diversidad sexual y de género (Miyares, 2011; Panziera, 2019) o la diversidad funcional (Castro et al., 2018; Estruch-García et al. 2021), son objeto de violencias implícitas o explícitas y prácticas de exclusión que vulneran el derecho a la sexualidad.

Así las cosas, la infancia no está desprovista de sexualidad y, su abordaje inadecuado o su omisión, resulta perpetuando en la adultez, prácticas que van en contravía de la convivencia y la dignidad humana. En este sentido, el asunto se convierte en un fenómeno complejo y de crucial intervención, pues justamente, algunas problemáticas asociadas a la educación sexual son latentes en la región latinoamericana. Tal es el caso de la tasa de embarazos adolescentes, que sitúan a la región en el segundo puesto a nivel mundial (CEPAL – Naciones Unidas, s.f.), así como la negación de derechos sexuales y reproductivos a personas con discapacidad (Míguez, 2020) o, las violencias en el contexto escolar a NNA LGBTI (Poblete et al., 2021; Sánchez y Rivera, 2021).

Bajo esta problemática, los discursos alrededor de la sexualidad que apropian las figuras de autoridad de los menores, maestros y padres, principalmente, se convierten en dispositivos a través de los cuales se gesta prácticas de perpetuación de exclusión de lo diverso y diferente, pues los niños, a través del proceso de socialización, apropian dichas representaciones sociales. En la configuración de estos campos discursivos inciden categorías de orden moral asociadas, por ejemplo, a la religión y a estereotipos de género que legitiman prácticas de opresión hacia todo aquello que se desvíe de la norma (Collignon-Goribar, 2011). Es en este punto en donde aparecen diferentes actores de la sociedad que asumen, ya sea posturas conservadoras o posturas más liberales frente a la temática en general, y a la educación sexual infantil en particular. En la actualidad, a partir de las convenciones internacionales sobre los derechos de los ciudadanos, la tendencia de los países en la región latinoamericana es la de apropiar nuevos paradigmas que permitan deconstruir los discursos hegemónicos en torno a las sexualidades, así como, construir nuevos caminos para su reconocimiento e inclusión. Por supuesto, lo que se pretende es la materialización de estos postulados en políticas públicas que transformen de manera positiva las problemáticas sociales expuestas.

Metodología

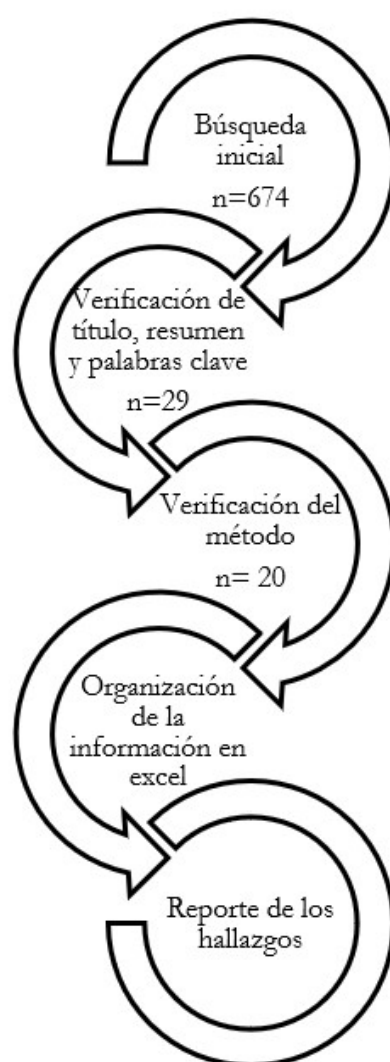
Con el propósito de mapear la investigación sobre discursos en educación sexual en niños en países de habla hispana publicadas en el periodo 2018 - 2022, se llevó a cabo una revisión sistemática. Este tipo de estudio es pertinente para abordar el problema de investigación descrito, puesto que el análisis del discurso que los docentes, padres y niños apropian alrededor de la educación sexual en la infancia, implica múltiples perspectivas que no han sido revisadas en el último quinquenio. Esta investigación se desarrolló a partir de cinco fases: construcción de la pregunta de investigación, identificación de estudios, selección de estudios, organización de los datos y, cotejar, resumir y reportar los resultados (Arksey y O'Malley, 2005; Levac et al., 2016).

Las preguntas de investigación del presente estudio fueron:

- ¿Cuáles son las características de los estudios revisados en términos del problema, método y resultados?
- ¿Cuáles son las características de los discursos apropiados por los actores involucrados en la educación sexual infantil (maestros, padres y niños)?

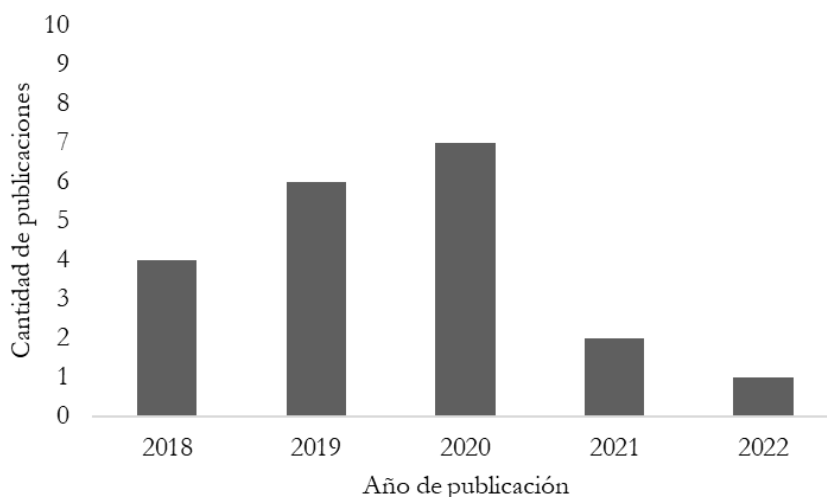
Para identificar los estudios objeto de investigación, se realizó una búsqueda en diferentes bases de datos: Google Scholar, Redalyc, Scielo, Ibecs, lilacs, Science Direct, Medes y Dialnet. Se ingresó en las barras de búsqueda, los términos: discursos, educación sexual, infancia. Se tuvo en cuenta artículos que implicaran la aplicación de instrumentos cualitativos y/o cuantitativos a docentes, padres, niños o guías educativas que tuvieran como propósito, explorar, describir, identificar, mapear actitudes, percepciones, discursos o competencias con relación a la educación sexual de las niñas y los niños. Todos los artículos revisados incluyeron, ya fuera en su título, resumen o palabras clave, uno o varios de los términos de búsqueda ingresados en las bases de datos. Así mismo, los estudios debían haberse realizado en algún país de habla hispana. En total, se identificó 674 artículos que podrían llegar a ser incluidos dentro de la revisión. Posterior a la selección manual de los mismos, resultaron 20 artículos que cumplían los criterios de inclusión.

Para la organización de los datos recolectados se construyó en el software Microsoft Excel 2021, una matriz de depuración de información. A las columnas se les asignó los nombres: Título, Objetivo, País, Año de publicación, Palabras clave, Población, Método e instrumentos, Referentes en educación sexual, Resultados, Conclusiones, Referencias, Información de revista (nombre, país, índice H, cuartil). Una vez organizada la información, se procedió a analizar y reportar los hallazgos. A continuación, se representa en la Figura 1, el proceso metodológico seguido en el desarrollo del presente estudio.

Figura 1*Diagrama de flujo del proceso de revisión*

Resultados

Los países en los que los estudios revisados fueron desarrollados fueron: Perú, México, Ecuador, Colombia, Argentina, España, El Salvador, Nicaragua, Chile. En términos de producción científica por año, es en 2019 y 2020 los momentos en los que hubo mayor cantidad de publicaciones, mientras que, durante 2018, 2021 y 2022 son periodos con menor frecuencia de publicaciones. A continuación, en la Figura 2 se puede observar la frecuencia de publicaciones por año.

Figura 2*Número de artículos revisados por año*

Por otra parte, se consideró la información bibliométrica de las revistas revisadas. En la Tabla 1 se evidencia la base de datos, nombre de la revista, país y factor de impacto reportado en el buscador Scimago. Todas las revistas contaban con ISSN.

Tabla 1*Información de las revistas encontradas en la revisión*

Base de datos	Nombre revista	País	Factor de impacto
Scholar	Dilemas contemporáneos: educación, política y valores	México	No clasificada en Scimago
Scholar	Revista de divulgación crisis y retos en la familia y pareja	México	No clasificada en Scimago
Redalyc	Revista electrónica educare	Costa Rica	H Index: 7 Q3
Redalyc	Salud UIS	Colombia	No clasificada en Scimago
Redalyc	Sociedad y religión: sociología, antropología e historia de la religión	Argentina	No clasificada en Scimago
Redalyc	Ciência & Educação	Brasil	No clasificada en Scimago
Redalyc	Educación física y ciencia	Argentina	No clasificada en Scimago
IBECS	Annales de psicología	España	H index: 35 Q2

IBECS	Siglo 0	España	H index: 9 Q3
LILACS	Summa Psicológica	Chile	No clasificada en Scimago
Dialnet	International Journal of Developmental and Educational Psychology	España	No clasificada en Scimago
Dialnet	Teoría de la educación	España	H index: 13 Q2
Dialnet	Zero-a-Seis	Brasil	No clasificada en Scimago
Dialnet	Know and Share Psychology	España	No clasificada en Scimago
Dialnet	Boletín Redipe	Colombia	No clasificada en Scimago
Dialnet	Profesorado	España	H Index: 19 Q2
Dialnet	Prisma Social	España	H Index: 9 Q3
Dialnet	Revista Latinoamericana De Educación Infantil	España	No clasificada en Scimago
Dialnet	Revista de educación física	España	No clasificada en Scimago

Como se puede observar, la mayor cantidad de revistas clasificadas en el buscador Scimago son españolas. Así mismo, los dos buscadores en donde se encontró mayor cantidad de artículos fueron Redalyc y Dialnet. En la Tabla 2 se detalla la lista de artículos revisados.

Tabla 2*Lista de artículos incluidos en el estudio*

# asignado	Referencia del artículo
1	De la Cruz-Rojas, L., Flores, A., Vargas, M., Diaz, P. y Bedón, Y. (2022). Competencias parentales en educación sexual y prevención del abuso sexual infantil en tiempo de pandemia. Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores, 9(2). 1-16. https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3151
2	Hernández-Guajardo, G. (2021). ¿Con qué discursos se brinda prevención del abuso sexual infantil, la educación sexual y género? Revista de Divulgación Crisis y Retos en la Familia y Pareja, 3(2), 12-16. https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.3.2.2021.401.12-16
3	Manzano-Pauta, D. E. y Jerves-Hermida, E. M. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. Revista Electrónica Educare, 22(1), 82-96. https://doi.org/10.15359/ree.22-1.5
4	Arenas-Duque, A., Roldán-Restrepo, D., Rivera-Montero, D., Sánchez-Molano, S. y Rivillas-García, J. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas de niñas y niños sobre educación sexual integral en ocho municipios de Colombia. Salud UIS, 53(1), 1-10. https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e:21016
5	Romero, G. (2020). La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. Sociedad y Religión, 30(54), 72-96.
6	Grotz, E., Plaza, M., Cerro, C., Galli, L. y Marino, L. (2020). La educación sexual integral y la perspectiva de género en la formación de profesores de Biología: un análisis desde las voces de los estudiantes. Ciência & Educação (Bauru), 26(1). https://doi.org/10.1590/1516-731320200035
7	Marozzi, J., Boccardi, F. y Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la Educación Sexual Integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. Educación Física y Ciencia, 22(4), e150. http://dx.doi.org/https://doi.org/23142561e150
8	Klein, S. (2021). Diálogos entre formación docente en educación física y educación sexual integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N° 2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. Educación Física y Ciencia, 23(1), e157. http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e157

-
- | | |
|---|---|
| 9 | Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin America countries. <i>Anales de Psicología</i> , 37(2), 253-264. https://doi.org/10.6018/analesps.441791 |
|---|---|
-
- | | |
|----|--|
| 10 | Villamayor, V. (2020). Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. <i>Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual</i> , 51(2), 33-53. https://doi.org/10.14201/scero20205123353 |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 11 | Hermosa-Bosano, C., Vargas-Trujillo, E. y Ripoll-Núñez, K. (2019). Actitudes, percepciones de autoeficacia y prácticas de docentes de preescolar hacia el trabajo con familias homoparentales en Bogotá. <i>Summa Psicológica UST</i> , 16(2), 110-120. |
|----|---|
-
- | | |
|----|--|
| 12 | Sánchez, B. y Rivera, C. (2021). Prevención de la lgbtiqfobia: construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. <i>Revista INFAD de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology</i> , 1(2), 355-368. https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2190 |
|----|--|
-
- | | |
|----|--|
| 13 | Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. <i>Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria</i> , 33(1), 197-220. https://doi.org/10.14201/teri.23580 |
|----|--|
-
- | | |
|----|---|
| 14 | García-Prieto, I. y Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. <i>Zero-a-seis</i> , 22(41), 4-30. http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4 |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 15 | Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. <i>Know and share psychology</i> , 1(3), 63-70. https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765 |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 16 | Defaz-Gallardo, Y., Vázquez-Cañizares, L. y Barragán-Constante, M. (2019). Conductas sexuales y emocionales infantiles. <i>Revista Boletín Redipe</i> , 8(11), 124-134. |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 17 | Granero-Andújar, A., y García-Gómez, T. (2019). Intersexualidades: desconocimiento teórico-práctico en la educación formal. <i>Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado</i> , 23(1), 61-82. https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9144 |
|----|---|
-
- | | |
|----|---|
| 18 | Rúa-Fontarigo, R., Pérez-Lahoz, V. y González-Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos. <i>Revista Prisma Social</i> , 23(1), 46-65. |
|----|---|
-

19	Fernández-Molina, M., Almario-López, S., Valle-Prieto, G., Falder, T., García-Carrasco, A. y Gómez-Pacheco, A. (2018). Necesidades afectivas y sexualidad. Una propuesta de intervención para educación infantil. <i>RELAdEI Revista Latinoamericana De Educación Infantil</i> , 7(1), 141-156.
20	Manuel-Victorino, M. E. y Muñoz-Sánchez, Á. M. (2018). La Educación Física en Primaria: sentimientos, gustos y disposiciones del alumnado ante la práctica deportiva en función del sexo. <i>Revista de Educación física: Renovar la teoría y práctica</i> , 152(1), 3-10.

El punto de partida del análisis a los artículos revisados fue el apartado de introducción, que permitió comprender la concepción y los referentes de los investigadores en cuanto a la sexualidad. En este primer apartado se identificó: antecedentes teóricos, empíricos, legales y, la formulación del problema de investigación.

Algunos conceptos son comunes a diferentes estudios, como el caso de la Educación Sexual Integral (ESI), que se retomó especialmente para el contexto argentino y se refiere al proceso de enseñanza-aprendizaje en el escenario escolar, a través del cual se pretende pasar de un paradigma en educación sexual centrado en el biologicismo y la reproducción, a uno que promueva el diálogo libre de tabúes, prácticas positivas alrededor del cuerpo, el respeto y el relacionamiento sano con los otros, en un marco de salud, bienestar, derechos e igualdad (Romero, 2020; Grotz et al, 2020; Marozzi et al., 2020; Klein, 2021).

Igualmente, desde estos marcos se plantea como fundamental, el proceso de socialización primaria en la educación sexual. Este proceso corresponde a la forma como los niños apropian el sistema de creencias junto a sus patrones de comportamiento asociados a través de la familia. Justamente, se argumenta que en el contexto familiar es en donde son transmitidos los valores de la sociedad y que, en la actualidad, distan con el camino que se pretende trazar en términos de la formación de los niños, pues es común que estos valores deriven de una estructura machista y heteropatriarcal. La familia se vuelve objeto de intervención, para transformar concepciones de sexualidad que no se ajusten a una perspectiva de derechos, dignidad y bienestar (De la Cruz-Rojas et al., 2022; Hernández-Guajardo, 2021).

Uno de los argumentos comunes a las formulaciones del problema de investigación de los estudios revisados es, que la escuela parece ser esa institución predilecta en donde la realidad tiene una oportunidad de ser transformada, pues la educación en este escenario es preconcebida en una u otra dirección y dirigida por profesionales en el tema. Empero, el reto que se presenta es mayúsculo, de cualquier forma; los maestros también son producto de la sociedad a la que pertenecen y, más allá de sus recorridos académicos, podrían estar reproduciendo creencias y actitudes hacia la sexualidad, que dificultan la aprehensión de los nuevos paradigmas de la sexualidad (Hernández-Guajardo, 2021; Manzano-Pauta y Jerves-Hermida, 2018; Monge-López y Gómez-Hernández, 2021; Granero-Andújar y García-Gómez, 2019).

En cuanto a los apartados de resultados de los estudios revisados, se destaca que las competencias de los padres en materia de educación y prevención del abuso sexual son bajas, en países como Perú; los docentes perciben que la sexualidad está rodeada de tabúes en las familias, justificados en desconocimiento, miedo, vergüenza o religión (De la Cruz-Rojas et al., 2022). Aunque la religión es señalada constantemente como un factor que dificulta un diálogo abierto, amplio y sin tabúes sobre la sexualidad, se recolectó relatos de docentes que laboran en instituciones de orden religioso y, se puso de manifiesto a través de sus discursos, que existen tensiones dentro de las escuelas de este tipo, con relación a la enseñanza de la sexualidad. Esto implica que, si bien existen unos lineamientos predeterminados de enseñanza desde una cúpula eclesial, los sujetos (maestros) resignifican, modulan y se inscriben en posturas que no necesariamente coinciden con esos lineamientos. El resultado de la interacción de estos factores es que, en la práctica, la educación sexual infantil no sea tan homogénea como se pretende desde la institucionalidad (Romero, 2020).

Así mismo, tanto docentes como padres de familia, suelen asociar la educación sexual únicamente con el coito y los embarazos tempranos. No obstante, si bien en los discursos de los primeros se identifica estereotipos de género y confusión en algunos términos y categorías, también ellos reconocen la necesidad de recibir mayor formación en abuso sexual infantil y diversidad sexual (Hernández-Guajardo, 2021; Manzano-Pauta y Jerves-Hermida, 2018; Rúa-Fontarigo et al., 2018).

La formación de los docentes en educación sexual con perspectiva de género es señalada como un eje esencial del currículo de cualquier plan de estudios para profesorado. Existe un desfase entre las expectativas de los estudiantes universitarios respecto a este rubro y la educación que reciben de facto (Grotz et al., 2020; Hermosa-Bosano et al., 2019). Desde el campo discursivo de los maestros, se reconoce la necesidad de procurar contextos que favorezcan el desarrollo de la sexualidad en estudiantes con discapacidades cognitivas y psicosociales; sin embargo, tabúes, miedos y desconocimiento sobre la sexualidad y la discapacidad se suman y se presentan como barreras para materializar las intenciones iniciales (Villamayor, 2020). Ocurre algo similar en el contexto deportivo, pues los docentes de educación física aluden a argumentos de diferencias y determinantes biológicos para justificar decisiones como la separación de grupos por sexo y, a manifestaciones como la probable erotización de la interacción si esta es permitida entre sexos opuestos (Klein, 2021; Manuel-Victorino y Muñoz-Sánchez, 2018).

Al revisar los discursos de los niños, la mayoría rechaza la violencia de género, pero, valida violencias sutiles. A esto se le añade un desconocimiento general sobre la sexualidad, puesto que, según refieren, no es algo que hablen con terceros, en algunos casos minoritarios; sí se reportó dialogar sobre sexualidad con la madre, aunque no de manera muy amplia. Finalmente, en estas mismas poblaciones, la edad de embarazo es muy temprana (Arenas-Duque et al., 2021). Los estudios enfocados en niños, identificaron procesos de apropiación implícita de los discursos tradicionales sobre la sexualidad, estereotipos, prejuicios, roles de género y actos externalizados de exclusión o, incluso violencia, están presentes

en las comunidades de habla hispana (García-Prieto y Arriazu-Muñoz, 2020; Rodríguez-Fernández, 2020; Defaz-Gallardo et al., 2019)

Conclusiones

A partir del estudio realizado, fue posible mapear la investigación sobre discursos en educación sexual en niños en países de habla hispana publicadas en el periodo 2018 - 2022. Considerando los hallazgos, es necesario seguir promoviendo estudios sobre los campos discursivos imperantes en la educación sexual infantil, así como, robustecer los aspectos metodológicos asociados a este tipo de estudios.

El señalamiento de tres actores fundamentales en la educación sexual infantil fue transversal a los artículos revisados: escuela, familia e individuo (niño). Aunque los medios de comunicación son tomados como un dispositivo social que prolonga estereotipos y prejuicios alrededor de la sexualidad, no fueron abordados como aspecto esencial en las investigaciones consideradas en este estudio. En estos tres actores se identificó aprendizajes sociales que dificultan una ESI: procesos psicosociales como estigma, prejuicio, estereotipos acompañados de sentimientos como miedo, culpa, vergüenza, en un contexto de desconocimiento, como el escenario más frecuente en los países latinoamericanos. Después de todo, las actitudes sexistas están presentes en mayor o menor medida en las prácticas educativas de todos los países latinoamericanos, aunque varían entre hombres y mujeres. Parece existir una correlación entre niveles de sexismo y los índices de desigualdad de género y desarrollo humano (Bonilla-Algovia, 2021).

Los trabajos revisados señalan dificultad por parte del contexto escolar para asumir nuevas propuestas enmarcadas en la ESI, derivada de las barreras psicosociales ya descritas y la falta de información y conocimiento de los maestros (Fernández-Molina, 2018). Por esto, la formación docente y la deconstrucción de sus propias prácticas hegemónicas alrededor de la sexualidad debe ser un tema central.

La ESI trasgrede lo instituido alrededor de las ideas predominantemente moralistas que gobiernan a la sociedad en diferentes escenarios como el familiar, escolar, militar, médico, político. Es un discurso que busca problematizar el cuerpo, mantener la desigualdad de género, los roles y la diversidad, planteando en cambio, el reconocimiento y el respeto de las sexualidades en un sentido plural (Klein, 2021).

Son necesarias más investigaciones con enfoque de género, interseccional y de derechos alrededor de la educación sexual infantil, priorizando el abordaje de los campos discursivos de los maestros, pues son justamente ellos quienes actúan como agentes de transformación de las prácticas sociales y culturales ancladas a la estructura hetero-patriarcal y machista imperante.

Referencias

- Arenas-Duque, A., Roldán-Restrepo, D., Rivera-Montero, D., Sánchez-Molano, S. y Rivillas-García, J. (2021). Conocimientos, actitudes y prácticas de niñas y niños sobre educación sexual integral en ocho municipios de Colombia. *Salud UIS*, 53(1), 1-10. <https://doi.org/10.18273/saluduis.53.e:21016>
- Arksey, H. & O'Malley, L. (2005). Scoping studies: towards a methodological framework. *International journal of social research methodology*, 8(1), 19-32. <https://doi.org/10.1080/1364557032000119616>
- Bonilla-Algovia, E. (2021). Acceptance of ambivalent sexism in trainee teachers in Spain and Latin America countries. *Anales de Psicología*, 37(2), 253-264. <https://doi.org/10.6018/analesps.441791>
- Castro, J. L., Martínez, E. P., González, D. A. y Fernández, E. A. (2018). La sexualidad de las personas con diversidad funcional: una revisión bibliográfica. *Opción, Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 87(1), 747-769.
- CEPAL – Naciones Unidas. (s.f.). Maternidad en adolescentes. <https://oig.cepal.org/es/indicadores/maternidad-adolescentes>
- Collignon-Goribar, M. (2011). Discursos sociales sobre la sexualidad: narrativas sobre la diversidad sexual y prácticas de resistencia. *Comunicación y Sociedad*, 16(1), 133-160. <https://doi.org/10.32870/cys.v0i16.1118>
- De la Cruz-Rojas, L., Flores, A., Vargas, M., Díaz, P. y Bedón, Y. (2022). Competencias parentales en educación sexual y prevención del abuso sexual infantil en tiempo de pandemia. *Dilemas contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 9(2), 1-16. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i2.3151>
- Defaz-Gallardo, Y., Vásquez-Cañizares, L. y Barragán-Constante, M. (2019). Conductas sexuales y emocionales infantiles. *Revista Boletín Redipe*, 8(11), 124-134.
- Estruch-García, V., Cervigón-Carrasco, V., Fernández-García, O., Elípe-Miravet, M. y Gil-Llario, M. D. (2021). Metodología de los programas de educación afectivo-sexual para personas con diversidad funcional intelectual: una revisión sistemática. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 2(2), 421-432. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v2.2250>
- Fernández-Molina, M., Almario-López, S., Valle-Prieto, G., Falder, T., García-Carrasco, A. y Gómez-Pacheco, A. (2018). Necesidades afectivas y sexualidad. Una propuesta de intervención para educación infantil. *RELAdeI Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(1), 141-156.
- García-Prieto, I. y Arriazu-Muñoz, R. (2020). Estereotipos de género en educación infantil: un estudio de caso desde la perspectiva sociocultural. *Zero-a-seis*, 22(41), 4-30. <http://dx.doi.org/10.5007/1980-4512.2020v22n41p4>

- Granero-Andújar, A. y García-Gómez, T. (2019). Intersexualidades: desconocimiento teórico-práctico en la educación formal. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 23(1), 61-82. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i1.9144>
- Grotz, E., Plaza, M., Cerro, C., Galli, L. y Marino, L. (2020). La educación sexual integral y la perspectiva de género en la formación de profesores de Biología: un análisis desde las voces de las estudiantes. *Ciência & Educação (Bauru)*, 26(1). <https://doi.org/10.1590/1516-731320200035>
- Hermosa-Bosano, C., Vargas-Trujillo, E. y Ripoll-Núñez, K. (2019). Actitudes, percepciones de autoeficacia y prácticas de docentes de preescolar hacia el trabajo con familias homoparentales en Bogotá. *Summa Psicológica UST*, 16(2), 110-120.
- Hernández-Guajardo, G. (2021). ¿Con qué discursos se brinda prevención del abuso sexual infantil, la educación sexual y género? *Revista de Divulgación, Crisis y Retos en la Familia y Pareja*, 3(2), 12-16. <https://doi.org/10.22402/j.redes.unam.3.2.2021.401.12-16>
- Klein, S. (2021). Diálogos entre formación docente en educación física y educación sexual integral: acerca de tensiones, discusiones, continuidades y discontinuidades desde la perspectiva de graduados y graduadas en el ISEF N° 2 Federico W. Dickens, Buenos Aires. *Educación Física y Ciencia*, 23(1), e157. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e157>
- Levac, D. E., Glegg, S., Sveistrup, H., Colquhoun, H., Miller, P. A., Finestone, H., De Paul, V. G., Harris, J. E., & Velikonja, D. (2016). A knowledge translation intervention to enhance clinical application of a virtual reality system in stroke rehabilitation. *BMC health services research*, 16(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s12913-016-1807-6>
- Manuel-Victorino, M. y Muñoz-Sánchez, Á. (2018). La Educación Física en Primaria: sentimientos, gustos y disposiciones del alumnado ante la práctica deportiva en función del sexo. *Revista de educación física: Renovar la teoría y práctica*, 152(1), 3-10.
- Manzano-Pauta, D. E. y Jerves-Hermida, E. M. (2018). Educación sexual: Percepciones de docentes de la ciudad de Cuenca 2013-2014. *Revista Electrónica Educare*, 22(1), 82-96. <https://doi.org/10.15359/ree.22-1.5>
- Marozzi, J., Boccardi, F. & Raviolo, A. (2020). Malestares y resistencias frente a las interpelaciones de la educación sexual integral. Un análisis del posicionamiento de docentes de educación física. *Educación Física y Ciencia*, 22(4), e150. <http://dx.doi.org/https://doi.org/23142561e150>
- Míguez, M. (2020). Discapacidad y sexualidad en América Latina: hacia la construcción del acompañamiento sexual. *Nómadas* 1(52), 133-147. <https://doi.org/10.30578/nomadas.n52a8>
- Miyares, A. (2011). Derechos sexuales y reproductivos de las mujeres en América Latina. *Pensamiento Iberoamericano*, (9), 281-291.

- Monge-López, C. y Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación, Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197-220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Moreno, S. y Santibañez, M. (2021). Educación sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista de Educación Las Américas*, 11(1), 57-77. <https://doi.org/10.35811/rea.v11i1.145>
- Panziera, A. (2019). Políticas públicas de acompañamiento a las infancias transgénero y no-binarias: Propuestas, avances y desafíos para una democracia participativa. *Revista de Educación*, (18), 331-338.
- Poblete, R., Ramírez, F. y Galaz, C. (2021). Bullying a la niñez trans en las escuelas chilenas y sus efectos en los cuerpos disidentes. *Perfiles educativos*, 43(173), 8-20. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59942>
- Rodríguez-Fernández, B. (2020). Evaluación de los estereotipos de género en educación infantil. *Know and share psychology*, 1(3), 63-70. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i3.3765>
- Romero, G. (2020). La educación sexual integral en escuelas católicas en la ciudad de La Plata, Argentina. Prácticas y discursos frente a los esfuerzos regulatorios del arzobispado. *Sociedad y Religión*, 30(54), 72-96.
- Rúa-Fontarigo, R., Pérez-Lahoz, V. y González-Rodríguez, R. (2018). El abuso sexual infantil: opinión de los/as profesionales en contextos educativos. *Revista Prisma Social*, 23(1), 46-65.
- Sánchez, B. y Rivera, C. (2021). Prevención de la lgbtiqfobia: construyendo una escuela inclusiva con las diversidades sexogenéricas. *Revista INFAD de Psicología, International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(2), 355-368. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2021.n2.v1.2190>
- Villamayor, V. (2020). Expresión sexual de las personas con TEA: percepción de los profesionales de la educación. *Siglo Cero, Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 51(2), 33-53. <https://doi.org/10.14201/scero20205123353>

Capítulo 7.

La cultura escrita para el aprendizaje significativo de los estudiantes

María Eugenia Díaz Cotacio¹

Zulman Estela Muñoz Burbano²

Cítese como: Díaz-Cotacio, M. E. y Muñoz-Burbano, Z. E. (2023). La cultura escrita para el aprendizaje significativo de los estudiantes. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 87-94). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c297>

Resumen

El objetivo principal de este escrito es reflexionar sobre la importancia de forjar una cultura escrita, contribuir al aprendizaje significativo de los estudiantes y, favorecer así, la calidad educativa en las universidades colombianas. Esta reflexión forma parte del proyecto de investigación denominado *Concepciones y prácticas de la escritura académica en los estudiantes de la universidad*, que apuntala a generar estrategias para beneficiar la apropiación del conocimiento e incrementar la interacción de los jóvenes con las diferentes comunidades académicas y científicas propias de sus disciplinas. Esta investigación en curso ha mostrado hasta ahora que, uno de los principales problemas que tienen los educandos a la hora de enfrentarse a los textos, es que adolecen de estrategias metodológicas adecuadas que les permitan apropiarse de los saberes que necesitan para integrarse a un mundo cada vez más globalizado y exigente de perspectivas universales, que conlleven la solución de problemas.

Palabras clave: cultura escrita; aprendizaje significativo; apropiación del conocimiento.

¹Universidad de Nariño. Correo: gerglama@hotmail.com

²Universidad de Nariño. Correo: zulmamu@hotmail.com

The written culture for students' meaningful learning

Abstract

The main objective of this paper is to reflect on the importance of forging a culture of writing, to contribute to the significant learning of students, and thus promoting educational quality in Colombian universities. This reflection is part of the research project called *Conceptions and Practices of academic writing in university students* which aims to generate strategies to promote the appropriation of knowledge and thus increase the interaction of young people with the different academic communities and scientists of their disciplines. This ongoing research has so far shown that one of the main problems faced by students when dealing with texts is the lack of adequate methodological strategies that allow them to appropriate the knowledge they need to integrate into a world that is increasingly globalized and demanding of universal perspectives and problem-solving.

Keywords: written culture; meaningful learning; appropriation of knowledge.

A cultura escrita para o aprendizado significativo dos alunos

Resumo

O principal objetivo do artigo é refletir sobre a importância de forjar uma cultura escrita, contribuindo para a aprendizagem significativa dos alunos e, assim, favorecer a qualidade da educação nas universidades colombianas. Essa reflexão faz parte do projeto de pesquisa denominado *Concepções e práticas de escrita acadêmica em estudantes universitários*, que visa gerar estratégias para beneficiar a apropriação do conhecimento e aumentar a interação dos jovens com as diferentes comunidades acadêmicas e científicas de suas disciplinas. Até o momento, essa pesquisa em andamento mostrou que um dos principais problemas enfrentados pelos alunos ao lidar com textos é a falta de estratégias metodológicas adequadas que lhes permitam apropriar-se do conhecimento necessário para integrar-se a um mundo cada vez mais globalizado e que exige perspectivas universais e solução de problemas.

Palavras-chave: cultura escrita; aprendizado significativo; apropriação do conhecimento.

Introducción

El presente escrito está enmarcado en el proyecto de investigación denominado *Concepciones y prácticas de la escritura académica en los estudiantes de la universidad*, con el cual se busca conocer las causas que provocan bajos niveles de literacidad, que redundan en la calidad de los programas y dificultan

su participación en comunidades científicas y académicas a nivel nacional e internacional, además de que opacan la visibilidad del trabajo universitario por la poca cantidad de publicaciones, dejando como consecuencia, un bajo impacto hacia las comunidades académicas de alto perfil.

Coincidimos con Duff (2007) cuando afirma que los estudiantes no están capacitados para hacer frente a la complejidad de los textos académicos y disciplinares que deben encarar en el nivel superior. Ellos mismos son el resultado de sus propias historias escolares y, las universidades no han podido resolver el problema, a pesar de los múltiples esfuerzos que hacen por solventar la situación. Hoy en día, se ofrece todo tipo de cursos, ya sea introductorios o remediales, diseñados para inducir a los estudiantes en la cultura escrita, pero pocos son los resultados y, las deficiencias arrastradas desde grados anteriores continúan.

Estos esfuerzos individuales y aislados de políticas institucionales hacen que el acceso a la cultura escrita sea lento y, por supuesto, con resultados poco alentadores para las instituciones universitarias; por ello, urge cambiar hacia una visión más integradora, de suerte que el conocimiento cobre sentido y sea relevante para los estudiantes (Moje y Fassio, 1997, como se cita en Ogle, s.f.).

En este estudio se pretende recoger una muestra significativa de lo que piensan y realizan profesores y estudiantes en cuanto a la cultura escrita; por ello, se trabaja con tres facultades de la Universidad de Nariño que, a juicio de las investigadoras, representan la diversidad del conocimiento en áreas como la biología, la lingüística, la física, la filosofía, las matemáticas, la psicología, la química, la geografía, la pedagogía y la sociología. No se desconoce que por fuera de estas tres facultades se despliegan otras que, por cuestiones de tiempo y de personal, haría imposible la consecución de los objetivos propuestos. Aspiramos que los resultados que se obtenga sean beneficiosos para toda la comunidad universitaria y, que se instaure las bases para que los diferentes programas asuman con mayor ahínco el tema de la cultura escrita, y ellos mismos inicien acciones encaminadas a su implementación, ya que este asunto es responsabilidad de todos.

Metodología

Con base en la naturaleza del proyecto que se llevará a cabo, se realizará una investigación cuantitativa con un alcance descriptivo, correlacional y explicativo y así, dar cumplimiento al desarrollo de los objetivos planteados.

En primera instancia, se pretende especificar las características más importantes de las concepciones y prácticas que sobre cultura escrita tienen los profesores y los estudiantes de la Universidad de Nariño, para lograr describir las tendencias que giran alrededor de ella. A través de la descripción, se definirá los conceptos y las variables del fenómeno investigado. En segunda instancia, la investigación asumirá un alcance correlacional, ya que es necesario conocer la relación entre los conceptos y las prácticas de profesores y estudiantes sobre cultura escrita, en el

contexto de las facultades con las que se trabajará. En tercer lugar, se explicará las causas bidireccionales que son producidas en la relación entre las concepciones y las prácticas de cultura escrita de profesores y estudiantes.

Para determinar el diseño de esta investigación se tomará los planteamientos de Hernández et al. (2014), para quienes un *diseño* es el plan o estrategia concebida para obtener la información que se desea, con el fin de responder al planteamiento del problema. En este caso concreto se determina un diseño *no experimental de corte transeccional o transversal* para observar el fenómeno estudiado en su contexto natural y realizar el proceso de análisis establecido en el objetivo general.

La delimitación de la muestra será *probabilística* con el fin de que los profesores y estudiantes de las facultades en las que se llevará a cabo la investigación, tengan la misma posibilidad de participación, una vez se haya definido las características de la población y el tamaño de la muestra (Hernández et al., 2014). Debido al gran volumen de la población objeto de estudio, el tamaño de la muestra se calculará por racimos o *clústeres*, a través de los cuales se determinará la unidad muestral de esta investigación.

La recolección de datos se hará tras el diseño de instrumentos que reúnan las condiciones de confiabilidad, validez y objetividad establecidas en cuestionarios o entrevistas; igualmente, se diseñará instrumentos de escalamiento tipo Likert.

La cultura escrita en la universidad

Jélvez et al. (2017) coinciden en afirmar que en la actualidad existe consenso sobre la importancia que tiene la cultura escrita en los procesos de conocimiento; señalan que hay una especie de acuerdo generalizado en que su enseñanza es crucial para que los estudiantes desarrollen procesos cognitivos en las diferentes áreas del saber. Existe una tendencia a emplear el lenguaje escrito como medio esencial para la transmisión del conocimiento en el medio universitario. De las anteriores premisas se concluye que, en gran medida, del desarrollo de la cultura escrita depende el buen desempeño escolar y el mejoramiento de la calidad académica en cualquier país del mundo. Esto lleva a considerar que, como lo señalan Castañeda y Henao (2002):

El principal problema metodológico al que se enfrenta el profesor es el del lenguaje, ya que es gracias a este, que el educando comienza a integrar y a apropiarse de todo el bagaje de saberes que la universidad le ofrece. (p. 5)

¿Qué hacer entonces para que en las universidades colombianas la cultura escrita se constituya en herramienta de aprendizaje significativo o de apropiación de conocimiento? Castañeda y Henao (2002) afirman que, para empezar, urge desarrollar en los estudiantes las habilidades lingüísticas de lectura y escritura, procesos esenciales en la labor académica universitaria, ya que “amplían y ordenan nuestro conocimiento del mundo, agilizan los procesos mentales y posibilitan encontrar las respuestas más rápidamente” (p. 20).

La cultura escrita debe llevar a los estudiantes a reflexionar sobre el conocimiento y a producirlo; ella les permite producir ideas y ponerlas a disposición de otros, pero también, en palabras de Rosales y Vásquez (2006), pensar sobre las ideas y convertirlas en objetos de pensamiento. “La universidad como institución debe fomentar la cultura escrita como un valor epistémico que conlleva [...] enseñar y [...] pensar críticamente” (Carlino, 2006, p. 76).

La cultura escrita en el campo universitario debe, según Carlino (2005), enseñarse procesualmente, para que los educandos se apropien de los conceptos y conocimientos de su área de estudio:

Hay que enfatizar que el lenguaje de cada saber específico tiene un modo particular, por lo que existen modos de lectura y escritura propios de cada disciplina, considerados los medios más poderosos para que los alumnos elaboren y hagan suyos los contenidos conceptuales de cualquier materia. (p. 85)

Se necesita, como dice Cassany (s.f.), crear conciencia de que la cultura escrita no es solo una herramienta para comunicar conocimiento especializado; también sirve para construirlo y para profundizar en una disciplina, lo que obliga tanto a estudiantes como a profesores, a ser lectores y escritores eficientes.

Carlino (2002) continúa enfatizando en que, para aprender, es decir, para apropiarse del conocimiento, los estudiantes deben reconstruirlo, y es allí donde una cultura de la escritura se constituye en herramienta fundamental para el logro de este objetivo:

Con el fin de adueñarse de cualquier contenido, los estudiantes tienen que reconstruirlo una y otra vez, y la lectura y la escritura devienen en herramientas fundamentales en esta tarea de asimilación y transformación del conocimiento. Por tanto, los alumnos necesitan leer y escribir para aprender. (p. 13)

La cultura escrita en la universidad debe aceptar prácticas académicas que estén en consonancia con la praxis comunicativa propia de cada disciplina y, ser generadora de conocimiento. Esta llega a su máxima expresión cuando un estudiante deja de ser una reproducción neta de lo que otros dicen, y comienza a elaborar reflexiones propias sobre el conocimiento científico (Miras y Solé, 2007).

En la actualidad, los procesos educativos exitosos requieren buenos niveles de literacidad de los estudiantes, que les permitan el aprendizaje o, lo que es lo mismo, la apropiación de conocimientos requeridos para su buen desempeño académico. De aquí que, como dice Cassany (2006), las universidades deben preocuparse por formar ciudadanos autónomos y democráticos, que tengan habilidades críticas de lectura, escritura y pensamiento.

Aprender a leer y a escribir de manera crítica implica, según Ferreiro (1996), construir de nuevo la lengua escrita; es decir, hacer de ella, un nuevo objeto conceptual y entrar en otro tipo de intercambios lingüísticos y culturales. Para ello, es necesario entender que los sujetos son creadores y constructores de conocimientos cuando se enfrentan al texto.

La cultura escrita desde la dinámica discursiva e interactiva

Existen muchas perspectivas desde las que los autores han trabajado la cultura escrita en las universidades. Una de ellas, bastante exitosa, por cierto, es la perspectiva discursiva e interactiva del lenguaje, propuesta por María Cristina Martínez (2015). Esta ha permitido mostrar cómo funciona el lenguaje en el discurso escrito y, desde allí propone procedimientos que ayudan a la producción y a la comprensión escrita de textos académicos, para el desarrollo cognitivo de los estudiantes universitarios.

Este enfoque teórico se ha propuesto establecer una relación cercana entre el educando y el texto, pues si este conoce cómo funciona el discurso escrito, desarrollará habilidades comunicativas para procesar información y adquirir el conocimiento que los textos le proporcionan.

Martínez (2015) propone reconocer que “los seres humanos son eminentemente sujetos discursivos que manejan discursos sociales en una acción comunicativa significativa” (p. 10). Por ende, continúa la autora, los textos obedecen a un plan de acción, resultado de una selección y una ordenación de ideas propias de un sujeto discursivo que se quiere comunicar con otros.

Impactos esperados

Si la cultura escrita se convierte en una realidad, las universidades tendrán los soportes necesarios para visibilizar la producción epistémica de docentes y estudiantes y así, impactar en las comunidades académicas y científicas de las que forman o formarán parte.

Uno de los propósitos fundamentales que tiene la universidad cuando los estudiantes ingresan a ella, es lograr que estos se formen en una cultura académica específica; pero este fin solo se alcanza, según Pereira y di Stefano (2001), cuando los alumnos aprenden a leer y a escribir. La literacidad entonces, es la herramienta para acceder a los conocimientos que conforman el currículo, por lo cual, en teoría, se lee y se escribe para aprender.

Es urgente que las instituciones se preparen en nuevas formas discursivas de conocimiento, para que el manejo de los textos sea relevante, en función de las actividades específicas que deben asumir los alumnos en su quehacer diario; por ello, las comunidades disciplinares deben pensar prácticas que les permitan pasar de una alfabetización restringida a una alfabetización especializada; para eso deben diseñar estrategias sistemáticas y no aisladas como hasta ahora, que subsanen los graves vacíos que enfrentan los educandos en sus ejercicios lectoescriturales.

Dado que los procesos de literacidad son bastante complejos, requieren acompañamiento y tiempo para ser aprendidos y asimilados; por esto, una asignatura en este ámbito no puede ser remedial, sino que debe brindarse a lo largo de toda la carrera universitaria.

Se necesita tiempo para que el educando madure en el acercamiento a la cultura escrita de su disciplina y a los géneros en los que está inmersa (Carlino, 2006), para afianzarse en la adquisición y ampliación del léxico del campo disciplinar propio, para que la comprensión sea más apropiada; requiere estrategias de redacción que lo lleven a la apropiación de elementos microestructurales y macroestructurales (Fajardo, 2013; Gómez y Gómez, 2015) para que su producción sea cohesiva y coherente con argumentos sólidos y bien fundamentados, que expresen puntos de vista propios.

Referencias

- Carlino, P. (2002). Enseñar a escribir en la universidad: Cómo lo hacen en Estados Unidos y por qué. *Revista Uni-pluridiversidad*, 2(2), 57-67.
- Carlino, P. (2005). *Escribir, leer y aprender en la universidad. Una introducción a la alfabetización académica*. Fondo de Cultura Económica.
- Carlino, P. (2006). Concepciones y formas de enseñar escritura académica: un estudio contrastivo. *Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, 1(16), 71-117.
- Cassany, D. (s.f.). *Taller de textos. Leer, escribir y comentar en el aula*. Paidós.
- Cassany, D. (2006). *Tras las líneas. Sobre lectura contemporánea*. Anagrama.
- Castañeda, L. y Henao, J. (2002). *El papel del lenguaje en la apropiación del conocimiento*. ICFES.
- Duff, P. A. (2007). Second language socialization as sociocultural theory: Insights and issues. *Language Teaching*, 11(40), 309-319. <https://doi.org/10.1017/S0261444807004508>
- Fajardo, A. (2013). Actualización en el uso de la ortografía de la lengua española: desarrollo de objetos de aprendizaje mediante herramientas de las TIC. En: Cuéllar, M. J. y O'Dwyer, J. A. (coord.) *Innovación en las enseñanzas universitarias: experiencias presentadas en las III Jornadas de Innovación Educativa de la ULL* (pp. 82-94). http://www.ull.es/Private/folder/institucional/ull/calidad/innovacion/Libro_III%20Jornadas.pdf
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPUE, Revista de Investigación Educativa*, (3), 1-52. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i3.136>
- Gómez, A. y Gómez, M. T. (2015). Escritura ortográfica y mensajes de texto en estudiantes universitarios. *Perfiles Educativos*, 37(150), 91-104. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2015.150.53164>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Jélvez L., Moncada, F., Cornejo, F. y Aguilera, C. (2017). *Leer y escribir para aprender*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Martínez, M. C. (2015). *Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: una propuesta para leer, escribir y aprender mejor*. Editorial Homo Sapiens.
- Miras, M. y Solé, I. (2007). La elaboración del conocimiento científico y académico. En M. Castelló (Coord.). *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: Conocimientos y estrategias* (pp. 83-112). Graó.
- Ogle, D. M. (s.f.). Cómo apoyar la participación activa en la lectura de textos expositivos. http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a22n4/22_04_Ogle.pdf
- Pereira, M. C. y Di Stefano, M. (2001). Diseño curricular del Taller de Lectura y Escritura universitario. La lectura y la escritura como procesos y como prácticas. En *XIX Congreso Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA)*, (pp. 111-132) Universidad de León, España. <https://dialnet.unirioja.es/congreso/edicion/11740>
- Rosales, P. y Vásquez, A. (2006). Escribir y aprender en la universidad: Análisis de textos académicos de los estudiantes y su relación con el cambio cognitivo. *Revista del Instituto de Lingüística de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires*, (16), 47-69.

Capítulo 8.

El silencio y la lectura escolar¹

Robert Alexander Zambrano Castro²

Cítese como: Zambrano-Castro, R. A. (2023). El silencio y la lectura escolar. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 95-102). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c298>

*La lectura jalona nuestras formas de ser y de pensar hacia
ese continente inmenso de lo desconocido*
Fernando Vásquez

Resumen

El presente escrito plantea al silencio y a la lectura como estrategias escolares; la primera para dominar y la segunda para emancipar a los estudiantes. Inicialmente, se aborda el tema del silencio disciplinario de los estudiantes en la educación escolar; además, el papel que desempeña el docente para que las aulas dejen de lado la pasividad de los educandos y se conviertan en espacios de aprendizaje democrático, donde se pueda alzar la voz sin temor a represalias en la valoración cuantitativa. En la segunda parte se realiza un acercamiento a la lectura y escritura de los estudiantes y cómo, en algunas ocasiones, los docentes siguen los libros escolares de editoriales al pie de la letra, dejando de lado los intereses y el contexto de los estudiantes. Finalmente, se expone que la dinámica de lectura en esta época ha cambiado, por lo que se nota una incoherencia temporal entre lo que quiere que lea el docente y lo que realmente lee el estudiante.

Palabras clave: silencio en el aula; disciplina; lectura en el aula; docente lector.

Silence and school reading

Abstract

This writing raises silence and reading as school strategies; the first to dominate and the second to emancipate students. Initially, the issue of disciplinary silence of students in school education is addressed; in addition, the role played by the

¹Primeros acercamientos a la investigación doctoral "Prácticas discursivas de los docentes de las I.E. de Pasto, con un P.E.I. basado en la Pedagogía Crítica"

²Magíster en Pedagogía. Doctor (Cr) en Pedagogía. Universidad Mariana.

teacher so that the classrooms put aside the passivity of the students and become spaces for democratic learning, where one can speak out without fear of retaliation in quantitative valuation. In the second part, an approach is made to the reading and writing of the students, and on some occasions, the teachers follow the school books of publishers to the letter, leaving aside the interests and the context of the students. Finally, it is stated that the reading dynamics at this time have changed, so there is a temporal incoherence between what the teacher wants to read and what the student reads.

Keywords: Silence in the classroom; discipline; reading in the classroom; teacher-reader.

Silêncio e leitura escolar

Resumo

A presente escrita propõe o silêncio e a leitura como estratégias escolares; a primeira para dominar e a segunda para emancipar os alunos. Inicialmente, é abordada a questão do silêncio disciplinar dos alunos na educação escolar; além disso, o papel que o professor desempenha para que as salas de aula deixem de lado a passividade dos alunos e se tornem espaços de aprendizagem democrática, onde se pode falar sem medo de represálias na avaliação quantitativa. Na segunda parte, é feita uma abordagem à leitura e escrita dos alunos e como, em algumas ocasiões, os professores seguem os livros escolares das editoras ao pé da letra, deixando de lado os interesses e o contexto dos alunos. Por fim, afirma-se que a dinâmica da leitura neste momento mudou, havendo uma inconsistência temporária entre o que o professor quer ler e o que o aluno realmente lê.

Palavras chave: silêncio na sala de aula; disciplina; leitura na sala de aula; professor leitor.

Introducción

¡No!, ¡No! y ¡No! No hable, no se ría, no se levante, no se mueva, no charle; le bajo la nota... son algunas expresiones que recuerdan las personas en su paso por el aula; palabras con significado autoritario, dominante, dictatorial, disciplinante, que influyeron para que fueran estudiantes pasivos frente al docente y a sus compañeros y compañeras. Frente a este tema, Foucault (2009) expresa que “la disciplina fabrica individuos; es la técnica específica de un poder que toma a los individuos a la vez como objetos” (p. 199). En el contexto escolar, cosifica al estudiante, para que esté lo más ensimismado posible y escuche la voz protagonista.

Al salir de la educación básica, muchos estudiantes continúan con un comportamiento de adaptación, sometimiento y obediencia, ya no al centro educativo, sino a un Estado que, en varias de sus políticas públicas, olvida la periferia, los marginados, los pobres, los campesinos; en palabras de Galeano (Pontificia Universidad Católica del Perú, 2013), “los Nadies” (p. 1). Por su parte,

Giroux (2019) manifiesta que “teóricos como Raymond Williams y Castoriadis reconocieron que la crisis de la democracia no es solo la crisis de la cultura, sino también la crisis de la pedagogía y la educación” (p. 157), por ser estas disciplinas las que intervienen en la vida escolar del estudiante y se encargan de potenciar o minimizar su participación democrática en debates, diálogos y liderazgos regionales o nacionales.

Diametralmente opuesta al silencio, se encuentra la lectura; una característica particular es que el desarrollo de las competencias lectoras se consigue a lo largo de la vida; desde la infancia se obtiene símbolos que permiten la interacción entre sujetos; dicha adquisición, la mayoría de veces, rebasa el plano institucional escolar, donde aún se aplica como recetario salido de libros escolares de editoriales nacionales e internacionales, olvidándose del entorno. Al respecto, Freire (2008) manifiesta: “me refiero a que la lectura del mundo precede siempre a la lectura de la palabra, y la lectura de ésta implica la continuidad de la lectura de aquél” (p. 105). En este sentido, la escuela debe continuar con la lectura de mundo que el estudiante ha adquirido en su hogar.

Imperativo avanzar de la lectura literal en la que algunos estudiantes permanecen, hacia la lectura crítica, que implica varios procesos, entre los cuales se destaca la interpretación, la comprensión, el análisis; todo esto, para que ellos verifiquen la información recibida, la puedan contrastar y generar criterio frente al texto continuo o discontinuo que estén leyendo.

El silencio del aula

Irreal creer que los salones silenciosos disciplinantes, donde solo se escucha una voz, la del poder, es sinónimo de aprendizaje; contribuir a la formación de sujetos que necesiten un mandato, una orden, un sujeto controlador para realizar sus actividades, debe quedar en el pasado, junto con la época industrial, donde se necesitaba sujetos que repitieran mecanismos y obedecieran instrucciones, mas no sujetos autónomos que pensarán por sí mismos.

En pleno siglo XXI se debe favorecer los escenarios escolares, para que los estudiantes se conviertan en sujetos autónomos que logren la mayoría de edad que postuló Immanuel Kant (2007); sujetos que piensen reflexivamente y participen en colaboración con sus pares, de los constructos del aula. En palabras de Zambrano (2015), “Así mismo, la modernidad pedagógica postularía que la transmisión antecede al aprendizaje y suspende la libertad” (p. 31); por lo tanto, la transmisión de conocimientos llegará a su fin en la práctica, para germinar estudiantes libres.

Por consiguiente, el docente estará en la responsabilidad de realizar una actualización permanente de su saber pedagógico, cuestionar su práctica discursiva, su práctica pedagógica, para regresar al encuentro académico y desterrar el autoritarismo escolar que minimiza la autonomía de los estudiantes y da como resultado, producto del temor a levantar su voz, el mutismo en ellos.

El aula concebida como un claustro de cemento con cuatro paredes debe terminar; la construcción del aprendizaje debe estar acompañada con el protagonismo de tres agentes muy importantes, a saber: docentes, estudiantes y contextos. Las puertas de la escuela deben cerrar al *disciplinamiento* y abrir al pensamiento, al debate, a la democracia, a la construcción de aprendizajes, que son lo opuesto a la transmisión y copia de datos.

En este sentido, es imperativo despertar la creatividad tanto de docentes como de estudiantes; comenzar a abandonar las cuatro paredes del aula, para convertirlas en ambientes de aprendizaje que incluyan el contexto, porque desconocer el entorno de los estudiantes, es resumir la educación a transmisión de contenidos que seguramente serán olvidados por ellos, ya que dichas informaciones no están conectadas con sus experiencias de vida y, por ende, no les encuentran sentido.

Para lo anterior, se necesita otro maestro, como sugiere Suárez (2020), “un maestro que en todo momento se preocupe por enseñar a pensar, a tener su propio criterio, a reflexionar, a criticar, a interrogar. En síntesis, un maestro provocador del deseo de saber en sus alumnos” (p. 78), que vaya en contravía con el silencio y el *disciplinamiento*, que estimule en los estudiantes todas sus dimensiones; además, un docente que se reconozca como sujeto crítico de su realidad, que dialogue permanentemente con su entorno para observarlo, estudiarlo, comprenderlo y tomar posición frente a si quiere adaptarse o comienza a transformarlo desde el diálogo de saberes con los estudiantes.

Esto supone democratizar el encuentro académico, motivar a los estudiantes a preguntar, terminar con el silencio, sinónimo de buena clase o de buen estudiante; se necesita una algarabía de ideas y pensamientos, que retumben las instituciones educativas (IE); terminar con el imaginario de que los estudiantes van al colegio a disciplinarse; más bien, van al colegio a pensar, pensar su vida, su entorno, su país, su presente y su futuro.

Giroux (2019) plantea que “en Estados Unidos, Donald Trump ha asumido la presidencia y ha iniciado una cultura del miedo, la humillación, la intolerancia y la supremacía blanca unida a un profundo desdén por la educación y el pensamiento crítico” (p. 155). Similar situación pasa en Brasil, con Jair Bolsonaro; dos claros ejemplos de que los centros de poder y sus intereses no vislumbran otra realidad educativa, donde los docentes contribuyan al desarrollo de pensamiento crítico en los estudiantes y se fomente una cultura política, contestataria ante el despotismo.

Finalmente, en el debate se requiere poner en la mesa los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), los cuales fueron diseñados para darles autonomía a las IE y fomentar pedagogías pertinentes a cada realidad. Sin embargo, en algunas de ellas se puede observar que la misión reza que desarrolla en los estudiantes, un pensamiento crítico; no obstante, las vivencias escolares demuestran que se le teme al estudiante o docente que cuestiona, al que quiere ver más allá de la memorización, al que mira el acto de educar con una mirada crítica de la realidad.

¿La escuela lectora?

Para Kenneth Goodman (1990), “los maestros se convierten en robots: son técnicos representando un guion ajeno” (p. 9). El docente necesita dejar a un lado su postura autoritaria y de control sobre el aprendizaje de cada uno de los estudiantes con referencia a los libros de las editoriales, los cuales pretenden homogenizarlos y no respetar sus particularidades.

En consecuencia, los estudiantes no leen lo que los docentes pretenden que lean; de ahí, se evidencia que la lectura de los jóvenes apunta a otras realidades, donde centran sus intereses, sentimientos, tiempos e inquietudes; entonces, se debe romper la barrera temporal entre los dos actores. En palabras de Freire (2008), se nota “la necesidad que tenemos educadores y educandos de leer, siempre y seriamente, de leer los clásicos en tal o cual campo del saber, de adentrarnos en los textos” (p. 103). Las lecturas compartidas, digeridas, debatidas en profundidad, deben servir para acercarlas a los estudiantes; sin embargo, se produce el efecto contrario en ellos.

Además, se piensa que solo existe una manera de leer; no obstante, ellas son infinitas, así como los cuentos venidos de occidente o los mitos que no son lineales sino cíclicos en su tiempo, en su accionar, en su enseñanza. En la actualidad se lee simultáneamente símbolos, imágenes, sonidos y videos, pero muchas veces el docente no lo sabe. Seguramente, porque piensa que el que enseña sabe y el que escucha no sabe; por eso, anula su creatividad, su lectura de contexto y, se limita al parafraseo de textos.

Así, se puede apuntar a que la lectura sea placentera o, como castigo que se termine convirtiendo en encanto; a propósito, como relata Rondón (2012), Bernardo Hoyos galardonado en 2008 con el Premio Nacional de Periodismo Simón Bolívar a la Vida y Obra, argumentó su gusto por leer, a un castigo que le propinó su madre: “leí El Quijote por castigo de mi mamá, tres horas diarias. Ha sido el castigo más grato de mi vida” (p. 2). La lectura puede ser gratificante para el receptor, si tiene una historia fantástica, actual y/o contextualizada que permita crear mundos imaginarios, escenarios fantásticos o preguntas e interacciones.

La lectura de libros en las IE se utiliza, en la mayoría de casos, para obtener una nota, pasar un año escolar o realizar un examen; desde esta perspectiva, pierde todo horizonte, todo deber ser; hay que darle a la lectura su importancia cultural; en palabras de Vásquez (2009), “la lectura jalona nuestras formas de ser y de pensar hacia ese continente inmenso de lo desconocido” (p. 199). La lectura debe generar adicción; se la debe dar dosificada, donde el sujeto quede con ganas de más y sienta la necesidad de terminarla por su cuenta; que le cree interés por adquirir el libro, artículo o informe.

Además, el libro o escrito debe ocasionar curiosidad o asombro; esta es la puerta que debe abrirse para entrar en aquel mundo fantástico; encontrar una lectura interesante es facilitar el recorrido de una senda que precipita el saber en cada paso acaecido en el camino, porque actuar es un verbo innato en el quehacer estudiantil y, ¡es necesario motivar lectores!

Así es como Gianni Rodari (2002) experimenta diferentes formas de motivación literaria en sujetos aprendices; de relatos como *A Equivocar Historias*, *Caperucita roja en Helicóptero* y *Los cuentos al revés*, manifiesta cómo puede haber circunstancias precisas para que el estudiante haga creaciones partiendo de los saberes previos, de las historias contadas en casa, muchas veces en el fogón de la abuela, como sucede en los contextos rurales de los territorios colombianos.

Es imperativo generar espacios que permitan agrupaciones en torno a la lectura y escritura; además, brindar apoyo a bibliotecas y formación a bibliotecarios, para que ellos alivianen su labor y se sientan respaldados en su loable accionar con los libros y con los lectores; los grupos de lectura permitirán el diálogo entre pares; personas con intereses comunes realizarán discusión, debate y producción textual en colectivo.

Que cada encuentro docente-estudiante sea el motor de la creatividad a partir de la letra; a propósito, el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2013) sostiene que, se requiere “un maestro que entienda que los estudiantes también pueden ayudar a construir el conocimiento” (p. 5); un docente que recree la cultura popular, que induzca a la creación y haga de la fantasía del estudiante, la obra literaria que anhela y que puede hacer.

Con la aparición de las redes sociales, los seres humanos han aumentado su lectura y escritura cotidiana; es normal ver a estudiantes, empleados, docentes, empresarios, obreros, amas de casa y comunidad en general, escribir diariamente mensajes de texto en redes sociales, opinar sobre determinado tema, estar actualizados con los acontecimientos regionales, nacionales e internacionales. Enfatizando, Cassany (2000) expresa “Internet facilita el surgimiento de comunidades sociales particulares, al margen de los grupos administrativos y lingüísticos habituales que rompen el tradicional aislamiento monocultural” (p. 8).

Aparecieron otras formas de lectura, sin necesidad de compartir un espacio geográfico; por ejemplo, el Paro Nacional de Colombia en 2021, fue producto del descontento por las reformas políticas lesivas para las clases más desfavorecidas; dicho descontento se vio reflejado en los textos de redes sociales, lo que permitió las movilizaciones en toda Colombia. En estas nuevas dinámicas de lectura, nadie obliga a nadie a leer y escribir; los internautas se informaron en contexto y actuaron en consecuencia.

La red es la entrada a un sinnúmero de datos; si bien esto ha permitido facilitar las consultas y acceder a información de primera mano, ha generado en ocasiones que los estudiantes copien datos y se los tomen como propios; por esto, el docente necesita actualizarse en herramientas virtuales que le permitan guiarlos y enrutarlos hacia el desarrollo de actividades. No obstante, estos deben aprender a dar reconocimiento a la persona que escribe, a citarla en sus escritos y a contribuir en las ideas de otros. Esto hace parte de la cultura de la lectura y la escritura.

En este sentido, Cassany (2000) comenta que: “Cabe destacar que lo digital integra todo tipo de lenguajes y formatos (habla, escritura, imagen estática y en movimiento, infografía, reproducción virtual, etc.)” (p. 4). Las generaciones

actuales leen y escriben mensajes cortos acompañados de imágenes, videos o sonidos, lo que permite una interacción diferente con el otro; no solo con grafías.

Finalmente, el mejoramiento de las competencias comunicativas no es únicamente elemental en el proceso de formación escolar; también es importante para desenvolverse de forma acertada en la vida cotidiana; así, el alcance exitoso de las competencias lectoras y escritoras por el estudiante, le permitirá interpretar, comprender y argumentar textos, dibujos, narraciones, fábulas, poesías y hechos, como también, ser protagonista en los escritos que adelante.

Conclusiones

Simbólicamente, el silencio en las aulas continúa identificándose como control disciplinario del docente hacia los estudiantes; sin embargo, las nuevas prácticas de aula sugieren que los encuentros académicos deben dar un viraje para terminar con el silencio sepulcral de los estudiantes y comenzar a germinar en ellos la pregunta, el argumento, los debates y la participación permanente (propios de la pedagogía crítica), que permitan construir conocimientos colectivos a partir de estos diálogos democráticos.

En el contexto escolar se continúa, de algún modo, con el autoritarismo; la evaluación como herramienta de poder se eterniza en los procesos educativos; la disciplina y el silencio escolar son vistos como sinónimo de ‘buen estudiante’ y, más preocupante, ‘buen docente’; estos imaginarios serán cambiados por la democratización escolar en la praxis, mas no en los discursos mediáticos por agentes educativos estatales.

De otro lado, la lectura en los docentes y estudiantes debe ser un pilar fundamental para tejer discursos emancipadores que lleven a unos y otros a identificar su entorno tanto regional, como nacional e internacional; a apropiarse de lecturas regionales, reconociendo autores de cada territorio que permitan encontrar su historia. Además, el docente provocará en los estudiantes, ejercicios permanentes de lectura creativa, sin preocuparse por una calificación. En el momento en que el sistema educativo colombiano realmente forme lectores, se puede decir que el estudiante va al colegio a pensar y no a transcribir datos.

Referencias

- Cassany, D. (2000). De lo analógico a lo digital. El futuro de la enseñanza de la composición. *Lectura y Vida*, 1-10.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2008). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Siglo XXI Editores.
- Giroux, H. A. (2019). Hacia una pedagogía de la esperanza educada bajo el capitalismo de casino. *Pedagogía y Saberes*, 153-158. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9508>

- Goodman, K. (1990). El lenguaje integral: un camino fácil para el desarrollo del lenguaje. *Lectura y Vida*, 1-16.
- Kant, I. (2007). *Crítica de la razón pura Tomo I* (M. Caimi, Trad.). Colihue Clásica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Leer para comprender, escribir para transformar*. Ministerio de Educación Nacional.
- Pontificia Universidad Católica del Perú. (2013). Los Nadies, por Eduardo Galeano. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/noticias/los-nadies-por-eduardo-galeano/>
- Rodari, G. (2002). *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de contar historias* (M. J. Merlino, Trad.). Del Bronce Editorial.
- Rondón, R. (2012, 14 de octubre). “Anhelo que me despidan con música de Bach”: Bernardo Hoyos. *El Universal*. <https://www.eluniversal.com.co/suplementos/facetas/anhelo-que-me-despidan-con-musica-de-bach-bernardo-hoyos-94521-HWEU179439>
- Suárez, H. (Ed.). (2020). *Estanislao Zuleta y la educación. La vigencia de su pensamiento*. Magisterio Editorial.
- Vásquez, F. (2009). *Educar con maestría*. Universidad de La Salle.
- Zambrano, L. A. (2015). Libertad y saber en el discurso pedagógico moderno. Elementos de análisis crítico de un discurso hegemónico. *Pedagogía y Saberes*, (43), 29-35. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys29.35>

Capítulo 9.

Retos en el horizonte de la educación superior

Yaqueline Elizabeth Ureña Prado¹

Marianita Marroquín Yerovi²

Cítese como: Ureña-Prado, Y. E. y Marroquín-Yerovi, M. (2023). Retos en el horizonte de la educación superior. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 103-113). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c299>

Resumen

En el campo educativo se ha experimentado en la actualidad, grandes transformaciones; las universidades han dado una transición de lo tradicional a la modernidad, en búsqueda de un sentido que haga frente a la realidad vigente. Durante las últimas décadas se evidencia notables cambios que han llevado al tránsito de universidades de élite a universidades de masas, con la llegada masiva de estudiantes a sus aulas, lo que ha provocado una diversidad nunca vista en el alumnado y que, ha llevado a introducir el componente digital en todos sus ámbitos docentes, de investigación, de administración y de gestión, respondiendo a las exigencias de una sociedad que ha dejado de ser, definitivamente, analógica, para abrazar de forma decidida la virtualidad. A todo ello, por si esto fuera poco, las tendencias globalizadoras en la educación superior han impulsado una reforma: el Proceso de Bolonia, que ha supuesto el mayor desafío para la universidad de la época contemporánea.

Palabras clave: retos; educación superior; futuro.

¹Estudiante de Doctorado en Administración y Gestión de Proyectos, Universidad de Benito Juárez. Magíster en Pensamiento Estratégico, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad de Nariño. Psicóloga, Corporación Universitaria Remington. Trabajadora Social, Universidad Mariana. yurena@umariana.edu.co

²Doctora en Estudios Sociales y Políticos para la Educación, Universidad de Valencia, España. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Filosofía y Teología. Docente, Universidad Mariana. Docente investigadora del Programa de Maestría en Pedagogía. Investigadora Emérita Minciencias. hmmarroquín@umariana.edu.co

Challenges on the horizon for higher education

Abstract

The educational field has currently undergone major transformations; universities have experienced a transition from traditional to modernity, in search of a meaning that faces the current reality. During the last decades, there have been remarkable changes that have led to the transition from elite universities to mass universities, with the massive arrival of students to their classrooms, which has led to a diversity never seen before in the student body and has led them to introduce the digital component in all their teaching, research, administration and management areas, responding to the demands of a society that has ceased to be analogical, to embrace virtuality. In addition, as if this were not enough, globalizing trends in higher education have prompted a reform: The Bologna Process, which has been the greatest challenge for universities in contemporary times.

Keywords: challenges; higher education; future.

Desafios no horizonte do ensino superior

Resumo

Atualmente, o campo educacional tem passado por grandes transformações; as universidades têm experimentado uma transição do tradicional para a modernidade, em busca de um significado que enfrente a realidade contemporânea. Durante as últimas décadas, houve mudanças notáveis que levaram à transição das universidades de elite para as universidades de massa, com a chegada maciça de estudantes às suas salas de aula, o que levou a uma diversidade nunca antes vista no corpo discente e as levou a introduzir o componente digital em todas as suas áreas de ensino, pesquisa, administração e gestão, respondendo às demandas de uma sociedade que deixou de ser analógica para abraçar a virtualidade. Além disso, como se isso não bastasse, as tendências de globalização no ensino superior levaram a uma reforma: O Processo de Bolonha, que tem sido o maior desafio para as universidades na contemporaneidade.

Palavras-chave: desafios; ensino superior; futuro.

Introducción

Las grandes transformaciones en el campo educativo han llevado a las universidades a dar una transición de lo tradicional a la modernidad, en búsqueda de un sentido que haga frente a la realidad actual. Durante las últimas décadas se ha evidenciado notables cambios que han urgido al tránsito de universidades de élite a otras de masas, con la llegada masiva de estudiantes a sus aulas, provocando una diversidad nunca antes vista en el alumnado. Esto les ha generado la necesidad de introducir el componente digital en todos los ámbitos: de docencia, investigación,

administración y gestión, para poder responder a las exigencias de una sociedad que ha dejado de ser definitivamente analógica, para abrazar de forma decidida la virtualidad. Las tendencias globalizadoras en la educación superior han impulsado una reforma: el Proceso de Bolonia, que ha supuesto el mayor desafío para la universidad de la época contemporánea.

Los efectos de la globalización y la tendencia actual hacia la internacionalización y apuesta por la concreción de amplios espacios comunes de colaboración con alianzas convergentes entre las universidades, también han sido objeto de estudio, en donde empieza a configurarse los procesos de construcción, tanto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), ya consolidado en estas primeras décadas de siglo XXI desde sus inicios con el Proceso de Bolonia, como del más incipiente Espacio Iberoamericano de Educación Superior (EIES) o Espacio Iberoamericano del Conocimiento (EIC), según denominaciones, que aspiran a configurar alianzas sinérgicas entre las instituciones universitarias de toda Iberoamérica.

Los últimos años del siglo pasado y las dos primeras décadas del actual han significado un desarrollo sin precedentes, una etapa de grandes transformaciones sociales, especialmente provocadas por los efectos de la globalización y la preeminencia de las tecnologías digitales. El escenario educativo en general, y el ámbito de la enseñanza superior en particular, han acusado el carácter vertiginoso de los cambios, hasta el punto de que la esencia identitaria de los perfiles de modelos nacionales de universidad han quedado diluidos a favor de una cierta armonización y/o convergencia o, sustituidos por la presencia de otros factores antes no contemplados, propios de la actualidad de nuestro tiempo.

La universidad de hoy apuesta por una interrelación sinérgica y estratégica; entre las funciones a desarrollar, busca una capacitación profesional de calidad para sus titulados, se esfuerza en desarrollar la investigación y transferir conocimiento o valor añadido a las sociedades a las que sirve e incluye toda una serie de actividades culturales y de extensión, en el marco de una acusada responsabilidad social de la institución. Esto no es óbice para que los elementos tradicionales de cada uno de los modelos anteriores sigan presentes en la realidad de las universidades occidentales de la actualidad (Barrantes, 2013).

Frente a esta situación, es preciso reflexionar sobre la actualidad universitaria, europea y latinoamericana; conviene detenerse brevemente en algunas de las orientaciones más relevantes de las cumbres mundiales sobre la temática de la enseñanza superior. Desde las postrimerías del siglo pasado iniciaron esa tendencia de búsqueda de espacios comunes y alianzas convergentes de las universidades e instituciones de educación superior, más allá de las políticas educativas nacionales y de la propia idiosincrasia de las universidades.

En octubre de 1999, fruto de reuniones preparatorias de carácter regional celebradas a lo largo de la última década de siglo, se llevó a cabo en París la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la UNESCO (2019), con representación de más de 180 países de todo el orbe mundial, bajo el título de *La educación superior en el siglo XXI: visión y acción*. Allí se reafirmó

el interés público que deben mantener los gobiernos sobre la educación superior, destacando su papel estratégico para el desarrollo humano sostenible y, en el proceso de creación y transmisión de conocimiento. Los tres puntos centrales de la conferencia fueron:

- Definir los principios fundamentales que sustentan una transformación profunda de la educación superior, mediante la cual esta se convierta en promotora eficaz de una cultura de paz sobre la base de un desarrollo humano sostenible fundado en la equidad, la democracia, la justicia y la libertad.
- En segundo lugar, contribuir a mejorar la pertinencia y la calidad de las funciones de docencia, la investigación y la extensión.
- Finalmente, y no menos importante, fortalecer la cooperación interuniversitaria, movilizándolo a todos los que intervienen en la educación superior.

Este último aspecto sobre la creación de espacios de cooperación internacional y de fomentar proyectos de colaboración interuniversitaria, pergeñado durante la segunda mitad del siglo pasado, alcanzará su consolidación, al menos para la Europa Occidental, en los inicios de la presente centuria. La Estrategia de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa, 2000) significa un ambicioso plan que pretende hacer de Europa, basada en el conocimiento, una potencia en la economía, más competitiva y dinámica, capaz de crecer económicamente de manera sostenible, con más y mejores empleos y con mayor cohesión social.

El desarrollo del objetivo se planifica para finales de la primera década del nuevo siglo, año 2010, y se impulsa el liderazgo en la actuación de las instituciones universitarias. La mirada supranacional había conquistado los deseos para el futuro en todas las facetas socioeconómicas y, las universidades deberían hacerse eco de las nuevas tendencias: la reforma universitaria estaba lanzada y el Proceso de Bolonia llamaba a las puertas de las instituciones europeas de educación superior.

Espacio Europeo de Educación Superior - EEES y la Reforma de Bolonia

Después de una serie de contactos previos entre diversos países europeos, en un proceso irregular que abarca buena parte de la segunda mitad del siglo pasado, el 19 de junio de 1999, firmada por 29 países europeos, veía la luz la Declaración de Bolonia (1999), por la que se iniciaba la construcción del EEES o, lo que es lo mismo, uno de los mayores desafíos universitarios de los últimos tiempos. Se trata, nada menos, que de consolidar una ciudadanía europea de valores compartidos y pertenencia a un escenario social y cultural común, bajo los principios de una homologable estructura de titulaciones, el impulso a la movilidad de la comunidad universitaria, la mejora en la formación de los egresados y su adecuada integración en el mercado de trabajo, la puesta en marcha de sistemas internos de garantía de la calidad y, entre otros aspectos, la renovación de las metodologías en cuanto a la forma de aprender y los estilos de enseñar (Haug, s.f.).

Pese a no tener competencias de gobierno, la Unión Europea (UE, 2013), en virtud del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea que establece el fomento de

la cooperación entre los Estados miembros (art. 165º), recomendaba a todos los países vinculados a la reforma, orientar sus sistemas universitarios nacionales hacia los principios fundamentales de calidad, movilidad, diversidad y competitividad (Palma, 2019). En cualquier caso, Bolonia significa, en palabras de Bajo-Santos (2010), “una respuesta conjunta y armonizada, a tres retos simultáneos: la sociedad del conocimiento, la decadencia de la universidad europea y la construcción de la nueva ciudadanía” (p. 435), a través de la conformación de un sistema universitario de calidad, capaz de servir de modelo para el resto del mundo.

No se debe olvidar que la centuria actual, siguiendo el espíritu de la propia Declaración de Bolonia (1999), se había inaugurado bajo los principios recogidos en el documento sobre la Estrategia Lisboa 2000 (Consejo Europeo de Lisboa, 2000) y su pretensión de hacer de Europa una potencia en “la economía, basada en el conocimiento, más competitiva y dinámica del mundo capaz de sostener un crecimiento inteligente” (párr. 12). En el contexto español, a semejanza de lo realizado en otros países como Gran Bretaña y su Informe Dearing (s.f.) o Italia y el Informe Attali (Santos, 2002), el Informe Universidad 2000 (Bricall, 2000), sometía a debate los cambios a realizar en la universidad española y aportaba una serie de soluciones con la mirada ya puesta en la inminente convergencia europea.

La empresa no era sencilla, a la vez que suponía un desafío frontal a la cultura universitaria más tradicional, por lo que la Asociación Europea de Universidades (EUA) propició la elaboración de un proyecto piloto, denominado Tuning, para estudiar los aspectos más conflictivos en la adopción de ese sistema de titulaciones fácilmente reconocibles y comparables. El papel de los créditos ECTS³, la amplitud de dimensiones vinculadas al aseguramiento y evaluación de la calidad y, sobre todo, la gestión de las competencias como puntos de referencia curricular para la elaboración de los planes de estudio, serán las líneas metodológicas desarrolladas en el proyecto.

Además de la participación de una representación de las universidades españolas en el proyecto europeo, todo lo relativo a la elaboración de los Libros Blancos de las titulaciones, facilitaron el tránsito de las universidades españolas al nuevo modelo. En el apartado dedicado al aprendizaje por competencias, como modelo básico de los procesos de enseñanza universitaria, volveremos con más detenimiento al análisis del Proyecto Tuning y del trabajo llevado a cabo por la red de universidades españolas, apoyadas por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), con el objetivo de realizar análisis y supuestos prácticos de planes de estudio en el marco del EEES.

A lo largo de este proceso de cambios y resistencias, se ha ido configurando una serie de principios básicos en los que se sustenta la estructuración actual de las universidades:

- Homologable estructura de titulaciones fácilmente comparables, susceptibles de ser homologables.

³Sistema Europeo de Transferencia de Créditos.

- Apuesta por la movilidad de estudiantes y profesores, así como la colaboración para compartir escenarios de colaboración.
- Adaptar y mejorar la formación profesional de los egresados universitarios, garantizando una serie de competencias de carácter profesionalizador en concordancia con las demandas empresariales. Las universidades deberán hacer un esfuerzo encaminado a orientar adecuadamente los diseños curriculares a las exigencias del mercado laboral y a las necesidades de los nuevos tiempos, lo que implica la integración de conocimientos más prácticos en los planes de estudio y un esfuerzo por reforzar el diálogo entre instituciones formativas y las empresas del tejido productivo.
- Exigencia de medir y evaluar la calidad docente, investigadora, de los servicios, de su organización interna y de la gobernanza de las universidades, con el propósito de llegar a la configuración de una cultura de la calidad.
- Renovación de las metodologías docentes, con el convencimiento profundo de que los resultados del aprendizaje, más allá de ser consecuencia de toda una serie de factores implicados, dependen de la correcta elección de los procedimientos de enseñanza y de la puesta en marcha por parte del docente, de toda una serie de instrumentos y herramientas vinculadas a su oficio. Los estudiantes, por su parte, se convertirán en verdaderos protagonistas de unos procesos cuyo objetivo prioritario no será otro que la adquisición de una serie de competencias.
- Realizar una reflexión sobre las fortalezas de los cambios propiciados por la Reforma de Bolonia y también sobre sus debilidades.

Creación de los Espacios Latinoamericanos de Educación Superior

El mundo iberoamericano y sus universidades también han tenido que realizar, en estos últimos tiempos, adaptaciones y cambios realmente significativos: la movilidad de estudiantes y profesores, la transparencia de títulos y cualificaciones, la cooperación entre centros de educación superior y, la apertura de espacios físicos y virtuales de colaboración docente e investigadora. Entre otros desafíos que conlleva la internacionalización, han posibilitado no solo una mirada de atención a los procesos de convergencia europeos por parte de las universidades de América Latina, sino el plantearse un paso más allá e impulsar la aspiración de la construcción de un espacio iberoamericano propio del conocimiento, capaz de convertirse en un escenario de colaboración para la enseñanza superior, la investigación científica y el desarrollo tecnológico, el expreso reconocimiento de los propios países latinoamericanos de caminar hacia estándares europeos y la asunción de impulsos similares a los que dieron lugar al Proceso de Bolonia (Tiana, 2009).

Desafíos universitarios

El siglo pasado finalizaba con la convocatoria, por parte de la UNESCO (2022), de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior, en octubre de 1998, en la ciudad de

París. En su declaración final se hacía referencia a la necesidad de que la educación superior acometiera una serie de reformas: la renovación más radical que jamás se hubiera tenido por delante, al objeto de encontrar las soluciones pertinentes para hacer frente a los desafíos propuestos por las sociedades del siglo XXI, haciendo especial énfasis en el carácter de bien público de la educación superior, en la función social que desempeñan y en la responsabilidad de los gobiernos en apoyarlas económicamente. Consiste en asumir una mirada como instituciones promotoras de la respuesta a los desafíos del futuro, bajo una revisión, a modo de balance, de los logros conseguidos desde la última Reforma de Bolonia y, quizás con mayor determinación, un análisis de las debilidades encontradas y de los obstáculos a superar para abordar los retos planteados:

Procesos de enseñanza y aprendizaje de la educación superior. Se hace referencia a los retos que la educación virtual ha representado en el proceso de enseñanza y aprendizaje durante la pandemia de COVID-19. Es un reto total para instituciones que no están familiarizadas con la tecnología; docentes de cualquier nivel, padres de familia considerados maestros principales dentro del hogar y estudiantes de bajos recursos, son los más afectados; la suspensión de las clases presenciales, en todos los niveles, ha originado campos de acción emergentes como el aprendizaje a distancia. Hubo propuestas teóricas y alternativas de intervención frente a la situación que generó la pandemia; no hubo un plan de contingencia que respondiera concretamente a las pericias y particularidades del contexto.

El horizonte de la educación universitaria se vislumbra ahora mediante el soporte tecnológico que el ser humano genera, hacia dónde se dirige y qué busca desde su implementación social, puntualizando en cómo los avances tecnológicos deben conllevar fortalecer la formación y apoyarse en la virtualidad que la tecnología y el internet proporcionan, sumado a los retos que tiene para seguir desarrollando educación superior de calidad.

Este ensayo tiene por objeto, construir una aproximación crítica de la educación universitaria, partiendo de la necesidad de una transición y disrupción digital. El proceso de construcción de nuevas formas de observar la universidad pasa, indiscutiblemente, por conocer la realidad organizacional en el contexto en el cual se encuentra, lo cual lleva a elaborar propuestas teóricas y alternativas de intervención propias que respondan concretamente a las pericias y particularidades del contexto.

La formación por competencias es un proceso de enseñanza y aprendizaje orientado a adquirir habilidades, conocimientos y actitudes para un desempeño idóneo. Este artículo tiene como objetivo, analizar esa formación a partir de la teoría existente, con el fin de caracterizar los factores que hacen posible garantizar a las personas un desempeño idóneo en el marco de su formación profesional.

El abordaje de las competencias plantea la necesidad de reconocer los requerimientos actuales de transferir, desde el aprendizaje, las destrezas y conocimientos y, las novedosas situaciones existentes en el campo profesional, permitiendo ir más allá de la educación y pasando a la profesionalización a través

de un desempeño idóneo en las actividades laborales. Se concluye que los factores inherentes al proceso formativo por competencia (ser-saber y hacer) comportan el éxito de las instituciones educativas, además de establecer múltiples dimensiones en el ámbito de la formación humana, destacando el desempeño idóneo en el marco del contexto laboral.

Pocos docentes alcanzan un nivel innovador de competencias. Se debe implementar estrategias de fortalecimiento, previendo la extensión del aislamiento preventivo obligatorio, producto de la pandemia generada por el COVID-19 y la necesidad de garantizar la calidad del servicio educativo que se presta en la institución (Cejas et al., 2019). El contexto de emergencia sanitaria provocado por la calamidad, cuyo presente distópico estamos viviendo, es otro ejemplo de cómo podemos hacer de la necesidad, una virtud y, transformar las circunstancias del cambio en una oportunidad de mejora (López-Martín, 2020).

El marco en el que están situados los nueve retos que analiza la obra, se caracteriza por dos tendencias muy marcadas que, con variantes obvias, se presentan de alguna manera en todos los países del mundo: por una parte, el rápido crecimiento de la matrícula del nivel terciario de los sistemas educativos, tanto como resultado del crecimiento demográfico como de la cobertura creciente de los niveles inferiores del sistema; por otra, la creciente insuficiencia de los recursos públicos disponibles para la educación superior, debido a la competencia de otros sectores del gasto y al límite de los ingresos fiscales, frente a los costos crecientes de una mano de obra calificada.

La combinación de estas dos tendencias constituye una presión cada vez más fuerte sobre los sistemas nacionales de educación superior; se exige mayor respuesta mediante la adopción de sistemas administrativos modernos y, por otra parte, se da el incremento del gasto en lo privado. Esto siempre ha sido insuficiente. Así lo expresan Martínez-Garcés y Garcés-Fuenmayor (2020).

En este punto es importante el aporte de Martínez (2000) y, en este contexto, se revisa el texto de su estudio. La combinación de las dos tendencias constituye una presión cada vez más fuerte sobre los sistemas nacionales de educación superior. Las formas elementales de respuesta a estas presiones apuntan en dos direcciones lógicas: por una parte, una búsqueda de mayor eficiencia en el uso de los recursos, mediante la adopción de sistemas administrativos modernos y otras medidas; por otra, intentos diversos por incrementar el gasto privado en educación, sea gracias a la implantación de cuotas en las instituciones públicas o, más radicalmente, dejando que el crecimiento de la matrícula sea cubierto fundamentalmente por las instituciones privadas de educación superior. Sin embargo, las respuestas primeras pueden ser muy inadecuadas y, en todo caso, suelen ser insuficientes.

Es fácil reducir costos ofreciendo carreras baratas, aunque su relevancia y su calidad sean dudosas. Puede conseguirse ahorros importantes en los costos unitarios de enseñanza formando grupos numerosos y utilizando más profesores por horas. Es posible también limitar los gastos en investigación y en difusión. Pero, con esto solo se atiende una dimensión de la calidad: la de eficiencia. La dimensión eficacia, que es más fundamental, queda fuera de la atención.

Aprendizaje autorregulado. Existen herramientas y recursos digitales como las infografías, rúbricas y cuestionarios gamificados que tienen una alta apreciación por el alumnado a lo largo de éstas fases del aprendizaje autorregulado; a esto se le suma los blogs y entornos virtuales de aprendizaje institucionales, pero el uso de microblogs y redes sociales ha sido poco aceptado.

A partir de estas percepciones, se propone tres modelos teóricos con los que se puede promover el aprendizaje autorregulado en entornos digitales: el uso de blogs, rúbricas y cuestionarios gamificados integran un primer modelo, mientras que el segundo está compuesto por entornos virtuales institucionales y cuestionarios gamificados; el tercer modelo lo constituye el uso integral de infografías. Las conclusiones plantean retos para el futuro, tanto para la implementación de estos modelos teóricos como para explorar nuevas propuestas que permitan potenciar las posibilidades de los microblogs o las redes sociales.

Aprender por Competencias. En la actualidad, a la tradicional enseñanza de los contenidos se debe añadir una serie de competencias, habilidades prácticas y valores actitudinales, bajo la conceptualización de la enseñanza como una actividad cimentada en el rigor científico y el criterio pedagógico, al objeto de capacitar a los estudiantes para el desempeño profesional. Parece, pues, una evidencia asumida de forma mayoritaria que, nuestras sociedades presentes basadas en la economía del conocimiento, precisan ciudadanos con una combinación de conocimientos específicos y competencias instrumentales.

Aprendizaje digital. Desde una perspectiva educativa, se muestra la clara necesidad de abordar aspectos tales como el uso del móvil en las instituciones educativas, las prácticas de ciudadanía digital presente en la subescala de Activismo Político en Internet y otras consideraciones que puedan promover la educación para la ciudadanía digital en la educación superior.

Pese a la infinidad de convenios firmados por las universidades españolas, apenas somos capaces de aprovechar las plataformas virtuales de la sociedad-red a la hora de establecer vínculos de colaboración, tanto académica como de cooperación, con universidades europeas o latinoamericanas. La digitalización nos ofrece la posibilidad de salvar las barreras físicas y profundizar en una colaboración cercana y útil para nuestros objetivos; espacios virtuales, redes internacionales de colaboración, la apuesta por compartir titulaciones y actividades de formación, son aspectos ineludibles para las universidades del siglo XXI.

Otro de los desafíos universitarios del futuro inmediato, presente desde hace unos años en la agenda de las instituciones de educación superior, pero cuya exigencia de ser atendido se ha incrementado notablemente como consecuencia de la crisis sanitaria de la pandemia COVID-19, ha sido la integración de la virtualidad y la digitalización en el mundo universitario. Cada vez es más difusa la línea que separa a las universidades presenciales de las de educación a distancia, en la medida en que las primeras incorporan cada vez más actividades formativas en línea y, las segundas, reclaman presencialidad para algunos de sus programas formativos, seguramente ante la emergencia, cada vez más evidente, de los modelos híbridos que combinan la presencialidad con la educación en línea.

Lo analógico y lo digital han quedado fusionados, cuando menos, en un solo mundo; no podemos renunciar al valor de la virtualidad en el ámbito docente. Si cambiamos la forma como trabajamos, como sentimos, como vivimos, deberemos cambiar la forma como aprendemos.

Las universidades, como entidades multiservicio. Según Bigne et al. (2003), se dota en su organización, de servicios y medios idóneos para el desarrollo de sus funciones. Las universidades, en general, perseguirán niveles de excelencia en todos sus ámbitos, para lo que implantan los pertinentes sistemas de gestión de calidad. A tal fin, cada universidad establece programas donde se determina los criterios y procesos de evaluación institucional en la docencia, la investigación y los servicios. Las universidades deben crear, entonces, servicios universitarios, asignándoles los recursos humanos, materiales y económicos necesarios para el cumplimiento de sus fines.

Conclusiones

Se requiere repensar la misión de las universidades y analizar sus funciones, bien sea en cuanto a la actualización de las tradicionales o, en la idea de atender la necesidad de identificar nuevos compromisos que ellas deben asumir, para una mayor y mejor contribución a la construcción de las sociedades actuales y futuras.

En el terreno universitario, profundizar en una cultura estratégica de planificación institucional susceptible de poner en cuestión permanente diagnósticos, procedimientos y soluciones, supone un indicador de calidad cada vez de mayor presencia en el ranquin de estándares.

La universidad, como estamos planteando, debe tener también la capacidad de adelantarse al futuro y de ir planificando respuestas a posibles necesidades del mañana. Y más en estos tiempos de cambio vertiginoso e incertidumbres, donde buena parte de las ocupaciones profesionales de 2035 no son conocidas en el momento presente.

Aprender ya no es solo saber cosas, sino saber gestionar la información, plantearse problemas nuevos y buscar respuestas resolutivas. Por ello, ya no se trata de transmitir contenidos que, con los cambios vertiginosos a los que están sometidas las sociedades, nos han demostrado que quedan obsoletos en muy corto tiempo, sino de ofrecer instrumentos para un aprendizaje autónomo y permanente, junto a hábitos intelectuales que lo hagan posible a lo largo de la vida. Además de saber, hay que saber hacer y, para ello, parece conveniente la formación en competencias.

Referencias

- Bajo-Santos, N. (2010). Oportunidades y retos del Espacio Europeo de Educación Superior. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 43, 431-456.
- Barrantes, L. G. (2013). Otra universidad es posible. *Revista Electrónica Educare*, 17(3), 7-20. <https://doi.org/10.15359/ree.17-3.1>
- Bigne, E., Moliner, M. A., & Sánchez, J. (2003). Perceived quality and satisfaction in multiservice organizations: the case of Spanish public services. *Journal of Services Marketing*, 17(4-5), 420-422. <https://doi.org/10.1108/08876040310482801>

- Bricall, J. M. (2000). Informe Universidad 2000. https://www.observatoriuniversitari.org/es/files/2014/05/Bricall_JM-2000-Informe-Universidad-2000.pdf
- Cejas, M., Rueda, M. J., Cayo, L. y Villa, L. C. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 25(1), 1-7. <https://doi.org/10.31876/rcs.v25i1.27298>
- Consejo Europeo de Lisboa. (2000). Conclusiones de la Presidencia. https://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm
- Declaración de Bolonia. (1999). Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación. <https://www.educacionyfp.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/02que/declaracionbolonia.pdf?documentId=0901e72b8004aa6a>
- Haug, G. (s.f.). Reformas universitarias en Europa en el contexto del Proceso de Bolonia: retos con oportunidades. <https://docplayer.es/13468486-Reformas-universitarias-en-europa-en-el-contexto-del-proceso-de-bolonia-retos-con-oportunidades-dr-guy-haug-experto-europeo.html>
- Informe Dearing. (s.f.). Una perspectiva para los próximos 20 años: la sociedad del aprendizaje continuo. <https://es.scribd.com/document/86992077/02-informe-dearing>
- López-Martín, R. (2020). Reflexiones Educativas para el posCOVID-19. Recordando el futuro. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3), 127-140. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.3.007>
- Martínez, F. (2000). *Nueve retos para la educación superior: funciones, actores y estructuras*. ANUIES.
- Martínez-Garcés, J. y Garcés-Fuenmayor, J. (2020). Competencias digitales docentes y el reto de la educación virtual derivado de la COVID-19. *Educación y Humanismo*, 22(39), 1-16. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.39.4114>
- Palma, M. (2019). *Bolonia, 20 años después. El espacio europeo de educación superior en España: análisis de los debates parlamentarios*. Secretaría General Técnica. Centro de Publicaciones. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Santos, S. C. (2002). La reforma universitária em Francia. El Informe Attali. *Revista Cubana de Educación Superior*.
- Sotelo, I. (1993). *La Universidad española*, Nueva Revista de Política, Cultura y Arte, 29(II), 90-125.
- Tiana, A. (2009). Perspectivas y repercusiones del Proceso de Bolonia en Iberoamérica. *La Cuestión Universitaria*, 5, 9-15.
- UNESCO. (2019). Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción. *Revista Educación Superior y Sociedad (ESS)*, 9(2), 97-113.
- UNESCO. (2022). Conferencia Mundial de Educación Superior 2022 de la UNESCO. <https://www.unesco.org/es/higher-education/2022-world-conference>
- Unión Europea (UE). (2013). Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. https://noticias.juridicas.com/base_datos/Admin/ttce.p3t12.html

Capítulo 10.

Estudio etnográfico de procesos de Lectura y Escritura, según el Modelo Pedagógico Dialogante, Grado Transición - Liceo la Merced Maridíaz

Erika Andrea Medina Romero¹
Jahyde Yaline Vallejo Bolaños²
Marianita Marroquín Yerovi³

Cítese como: Medina-Romero, E. A., Vallejo-Bolaños, J. Y. y Marroquín-Yerovi, M. (2023). Estudio etnográfico de procesos de Lectura y Escritura, según el Modelo Pedagógico Dialogante, Grado Transición - Liceo la Merced Maridíaz. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 114-139). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c300>

Resumen

Este estudio implica comprender los procesos de lectura y escritura, orientados desde el modelo pedagógico dialogante en grado transición, del Liceo La Merced Maridíaz, permitiendo identificar, analizar y reflexionar sobre los mismos. Se enmarca en un paradigma cualitativo, con enfoque histórico hermenéutico y tipo de investigación etnográfico. Para el desarrollo de la investigación se trabajó con una población de tres docentes del nivel preescolar y 48 estudiantes de grado Transición. Los resultados de la información recolectada en la entrevista, el grupo focal y los planes de aula, analizada e interpretada, dan cuenta de la manera cómo se está abordando la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa inicial, orientada desde el modelo pedagógico dialogante, con estos estudiantes y, posibilitó comprender, interpretar e indagar los procesos que se desarrolla en este grado escolar, para lograr la apropiación de la lectura y la escritura.

Palabras clave: proceso lectoescritor; pedagogía dialogante; etnografía.

¹Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana.

²Estudiante de Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana.

³Docente Maestría en Pedagogía, Universidad Mariana.

An ethnographic study of Reading and Writing processes, according to the Dialogic Pedagogical Method in Kindergarten - Liceo La Merced Maridíaz

Abstract

This study involves understanding the reading and writing processes, oriented from the dialogic pedagogical model in transition grade, at Liceo La Merced Maridíaz, allowing us to identify, analyze, and reflect on them. It is framed in a qualitative paradigm, with a historical hermeneutic approach and ethnographic type of research. For the development of the research, we worked with a population of three preschool teachers and 48 transition-grade students. The results of the information collected in the interview, the focus group, and the classroom plans, analyzed and interpreted, show how the teaching of reading and writing is being approached in the initial stage, oriented from the dialogic pedagogical model, with these students, and made it possible to understand, interpret, and investigate the processes developed in this school grade, to achieve the appropriation of reading and writing.

Keywords: Reading and Writing Process; Dialogic Pedagogy; Ethnography.

Estudo etnográfico dos processos de leitura e escrita, de acordo com o Modelo Pedagógico Dialogante - Pré-Escola do Liceo La Merced Maridiaz

Resumo

Este estudo envolve a compreensão dos processos de leitura e escrita, orientados a partir do modelo pedagógico dialógico na série de transição, no Liceo La Merced Maridíaz, permitindo-nos identificar, analisar e refletir sobre eles. Está enquadrado em um paradigma qualitativo, com uma abordagem hermenêutica histórica e pesquisa do tipo etnográfica. Para o desenvolvimento da pesquisa, trabalhamos com uma população de três professores da pré-escola e 48 alunos da série de transição. Os resultados das informações coletadas na entrevista, no grupo focal e nos planos de aula, analisados e interpretados, mostram como está sendo abordado o ensino da leitura e da escrita na etapa inicial, orientado a partir do modelo pedagógico dialógico, com esses alunos, e permitiram compreender, interpretar e investigar os processos desenvolvidos nessa série escolar, para alcançar a apropriação da leitura e da escrita.

Palavras-chave: processo de alfabetização; pedagogia dialogante; etnografia.

Introducción

La comprensión de los procesos necesarios para que los niños y las niñas logren el aprendizaje de lectura y escritura, permite el análisis y reflexión necesarios para aportar significativamente en la enseñanza de los mismos. De Zubiría (2006) expresa que el principal papel de la educación es desplegar las dimensiones: cognitiva, valorativa y praxica del estudiante, para que este desempeñe un rol activo dentro del proceso de desarrollo. Así, fue posible conocer cómo las maestras del Liceo La Merced Maridáz, mediante el acercamiento a las ideas, sentimientos, opiniones y percepciones de los estudiantes de Transición, propician espacios óptimos para crear oportunidades de hablar, aprender nuevas palabras y expresiones, mejorar la capacidad de escucha y, aproximar a los niños y niñas a la lectura y escritura a partir de la exploración, acercamiento y comprensión de lo que leen y escriben.

Con este artículo se pretende compartir los hallazgos obtenidos a través de este estudio etnográfico, orientado hacia la comprensión de los procesos de lectura y escritura a partir del modelo pedagógico dialogante, mediante el análisis de las prácticas pedagógicas en torno a estos procesos y las estrategias aplicadas por las maestras de grado transición, de suerte que se estructure un trabajo dinámico para los estudiantes, encaminándolos a aprender a través de la lúdica y el juego.

Una de las dificultades en el aprendizaje de la lectura y la escritura tiene que ver con las estrategias que se utilice para alcanzar este propósito, por cuanto los problemas dentro de estos procesos requieren ser abordados adecuadamente, para lograr los resultados esperados, con relación a los avances, la estructuración de palabras con un sentido lógico, la comprensión en la lectura y, en general, el dominio del proceso lectoescritor.

De Zubiría (2006) asevera que, “en los contenidos se plasman de manera relativamente clara los propósitos y las intenciones educativas” (p. 49), lo que conllevó plantearse cuál sería la mejor forma de enseñar, para conseguir un mayor y mejor aprendizaje desde un modelo pedagógico dialogante.

No se puede desconocer que cada niño y niña evoluciona a su ritmo; algunos están preparados para ciertos aprendizajes, pero otros no; por lo tanto, se debe respetar el ritmo de aprendizaje individual y propio de cada uno. En ocasiones, la estrategia utilizada por el docente no está encaminada a considerar esta serie de aspectos fundamentales dentro del proceso de aprendizaje de la lectura y la escritura en su etapa inicial. Quizás, lo esencial no es definir una edad concreta, sino saber si el niño o la niña, está preparado para la construcción de la lectura y la escritura, fomentando el desarrollo y el estímulo de esas capacidades que le llevarán a adquirir estas habilidades.

¿Cuáles son los procesos de lectura y escritura que se suscitan desde el modelo pedagógico dialogante, en el grado de Transición del Liceo La Merced Maridáz? Buscan una práctica educativa transformadora, enfocada desde el modelo pedagógico dialogante o interestructurante, cuyo propósito principal está en reconocer el papel activo del estudiante en el aprendizaje y, además, otorgar valor

al rol de mediador ocupado por las docentes, quienes asumen que el conocimiento puede ser construido dentro o fuera de la escuela. Se distingue, la participación activa de los estudiantes en la construcción y apropiación del conocimiento.

Ferreiro y Teberosky (2007), apoyadas en los estudios realizados por Piaget en 1974, sostienen que la lectoescritura es una habilidad que se desarrolla a lo largo de la vida; en consecuencia, “ningún aprendizaje conoce un punto de partida absoluto ya que, por nuevo que sea el contenido a conocer, este deberá necesariamente ser asimilado por el sujeto” (p. 33). Así, surge una serie de situaciones mentales en las que también intervienen las emociones, aspectos orientados a mejorar los procesos lectoescritores desde la práctica pedagógica, en aras de favorecer un cambio y superar un sistema mecánico de enseñanza. Con este principio se abre un camino a la diversidad, el trabajo autónomo y en equipo, fundamentado en una política del lenguaje verbal y escrito.

Por lo anterior, es relevante hacer una reflexión crítica, observando el contexto de los estudiantes, el entorno que les rodea en sus hogares y en la comunidad, la identificación de sus saberes previos y las diferentes experiencias que viven diariamente, con las que construyen nuevos conocimientos a partir de los que ya poseen, despertado mayor interés por aprender, para cimentar bases iniciales en su proceso lector y escritor, reconociendo los resultados de la aplicación de un modelo pedagógico dialogante, en el que ellos son constructores de su conocimiento, siendo el maestro mediador de este proceso.

Consecutivamente, se aborda las variables y las categorías representadas en la matriz operacional, dando desarrollo a estas categorías a través de la aplicación de técnicas de recolección de información, oportuna para comprender los procesos de lectura y escritura. Al desarrollar esta investigación, fue posible conocer el medio en el que se desenvuelven los estudiantes, la incidencia de la familia en los procesos de lectura y la escritura, estar al tanto de las manifestaciones de las maestras de grado primero en cuanto a los mismos. En concordancia con el estado del arte, se estableció relación con algunos estudios que representan un aporte valioso a la investigación, de tipo internacional, nacional y regional. A partir de la construcción del marco teórico, se retomó a aquellos autores que aportan desde sus teorías con relación al aprendizaje de la lectura y la escritura.

La Tabla 1 representa los objetivos, categorías y subcategorías de cada uno de los objetos específicos; además, se da a conocer las técnicas de recolección que se implementó dentro del aula y las fuentes con las que se llevó a cabo la investigación.

Tabla 1*Matriz de categorización*

Objetivo Específico	Categoría	Subcategoría	Técnicas	Fuentes
Identificar los procesos de lectura y escritura en el grado de Transición	Lectura y escritura en la educación infantil	Prácticas de lectura en transición	Observación participante	Docentes
	Escritura en la educación infantil	Prácticas de escritura en transición		
Analizar las prácticas pedagógicas con relación a la lectura y escritura en el grado de Transición	Implicaciones didácticas de la escritura y la lectura	Expresión oral	Grupo Focal	Docentes
		Expresión escrita		Estudiantes
Reflexionar acerca de los procesos transformadores de la lectura y escritura desde el modelo pedagógico dialogante para estudiantes del grado Transición.	Modelo pedagógico dialogante	Estrategias pedagógicas	Entrevista semiestructurada a docentes	Docentes

Ahora bien, la Etnografía Educativa, para Álvarez (2008), sí se concreta en el proceso etnográfico desde el plano pedagógico. Apartándose sutilmente de los intereses de estudio de la Antropología, varios autores han planteado lo que entienden por etnografía educativa y por etnografía escolar.

Velasco y Díaz de Rada (2018) afirman que “la etnografía de la escuela no es más que el resultado de aplicar una práctica etnográfica y una reflexión antropológica al estudio de la institución escolar” (p. 2). Esta definición, de acuerdo con Álvarez (2008) es enriquecedora, pues enfatiza dos aspectos básicos y profundamente relacionados en un estudio etnográfico en la escuela:

1. *Práctica etnográfica*, es decir, trabajo de campo, el cual debe seguir las características propias de la antropología, con una salvedad, que es el estudio en el contexto de una escuela: observación participante en los centros,

contacto con los sujetos estudiados, etc. Serra matiza: «la etnografía escolar o de la educación surge simplemente como consecuencia de haber seleccionado un campo determinado para realizar la etnografía»

2. *Reflexión antropológica*, es decir, trabajo reflexivo y personal, teniendo en cuenta la investigación previa existente sobre el estudio de las culturas, con un carácter constructivo de la realidad investigada, el cual será fundamentalmente de gabinete. (p. 2)

Mediante el tipo de investigación etnográfica es posible describir contextos e interpretarlos, para comprenderlos y difundir los hallazgos respecto a los procesos de lectura y escritura en su etapa inicial, en el grado transición del Liceo La Merced Maridiaz.

Por otra parte, el modelo pedagógico dialogante en la comprensión lectora y el desarrollo del pensamiento, debería forjar cambios sensibles en los contenidos y en los enfoques para trabajar la lectura y la escritura y, permitir:

reconocer el papel activo que cumple el lector en todo proceso de lectura (De Zubiría, 2006). De esta manera, leer no podría entenderse como un acto pasivo en el que vamos como una *tábula rasa* en la búsqueda de significados. La lectura no puede comprenderse exclusivamente como un proceso decodificador, a través del cual se “extraen” los significados que están en las palabras, como lo han llegado a creer posturas nutridas en enfoques [de la Pedagogía Conceptual].

Esto es así, ya que en la interpretación lectora participan tanto las proposiciones del texto escrito como los conocimientos, los conceptos y las actitudes que posee el lector. Nuestros conocimientos nos permiten, entre otras cosas, reconocer las letras, las palabras, los términos y los contextos sociales y culturales en los que están escritos los textos. Nuestros conceptos nos permiten comprender sus significados y nuestras actitudes ayudan a orientar la atención y la voluntad hacia el texto. (De Zubiría, s.f., p. 9)

Por último, cabe mencionar dentro de esta perspectiva, el rol del docente en la escritura, donde, según Cristóbal (s.f.):

Durante años se ha entendido el concepto de escribir como las huellas o signos gráficos (mediante letras o signos) que se dejaban en un papel. Lógicamente, actualmente se ha dado un paso más allá y se tiene en cuenta que la escritura implica la elaboración de un significado para poder expresar algo. Aunque la escritura ya fue creada con tal fin como nos explica Solé (2000:6) ya que ésta surgió «como un medio para liberar a la memoria de cargas excesivas, así como para dejar constancia perdurable de intercambios y operaciones que, de otro modo, quedarían al albur del carácter fugaz de la oralidad». (p. 5)

Para Cueto (2009) “escribir es la actividad mediante la cual expresamos ciertas ideas, conocimientos, etc., a través de signos gráficos” (p. 20). Los procesos que intervienen en la composición escrita son:

- Procesos conceptuales: planificación de las ideas y conceptos que se va a transmitir
- Procesos lingüísticos (sintácticos y léxicos): encargados de traducir las secuencias de proposiciones lingüísticas
- Procesos motores: su misión es transformar, mediante determinados movimientos musculares, los signos lingüísticos abstractos, en signos gráficos. (p. 20)

En muchas ocasiones, en la escuela se realiza dictados y copias y vemos cómo, los procesos que intervienen son diferentes a los expuestos anteriormente. Siguiendo a Cuetos (2009), los procesos que intervienen en la escritura del dictado son los siguientes:

1. Análisis acústico de los sonidos, lo que nos permite identificar los fonemas componentes de las palabras.
2. Una vez identificados los fonemas, se pone en marcha el léxico auditivo, que es el almacén de las palabras orales, de las palabras que hemos escuchado en ocasiones anteriores.
3. Desde el sistema semántico se activa la forma ortográfica almacenada en el léxico ortográfico.
4. Procesos motores. En el caso del dictado de palabras no oídas con anterioridad o, pseudopalabras, no participaría el sistema semántico y comenzaría por la identificación de fonemas. Y en el proceso de la copia, entraría en juego el análisis visual, la representación léxica y el léxico ortográfico. (p. 4)

En concordancia con Cuetos (2009), para quien los procesos que intervienen en la composición escrita son procesuales, se considera que estos se van construyendo paulatinamente, respetando los ritmos de aprendizaje de cada estudiante, permitiéndole la expresión escrita de sus ideas, inicialmente en sus propios símbolos y, posteriormente, atendiendo las estructuras convencionales de nuestra sociedad.

Justificación

El mundo actual exige a los maestros, atender las necesidades referentes a los procesos educativos de los estudiantes; en este sentido, el aprendizaje de la lectura y la escritura forma parte esencial de un conjunto de saberes que los niños y niñas en etapa preescolar van construyendo durante su proceso escolar, los cuales deben ser proporcionados, aplicando estrategias metodológicas que respondan a las expectativas y resultados que se espera.

Por ello, es de vital importancia investigativa el proceso desarrollado con los estudiantes del grado de Transición del Liceo La Merced Maridíaz en el aprendizaje de la lectura y la escritura, a partir de la aplicación del modelo pedagógico dialogante, como referente en la región en materia educativa, por ser un modelo considerado como una estrategia encaminada a sustentar el papel del maestro, que propicia la adquisición del conocimiento de forma integral.

Actualmente, desde temprana edad, los niños y las niñas aprenden a leer, a escribir y a apropiarse de la lengua escrita que está presente en su entorno y sociedad. Por todo esto, la lectura y la escritura son un proceso permanente por medio del cual adquieren conocimientos básicos, en la medida en que el niño y la niña recorren los ambientes de aprendizaje, como la posibilidad de desenvolverse socialmente y desarrollar el conocimiento propio a partir de las experiencias. Por ello, es significativa la labor de los docentes en el nivel preescolar en torno a la construcción lectoescritora, al direccionar a los estudiantes para que este proceso sea enriquecido día a día y oportunamente y, los prepare para su trayectoria en la vida escolar. En la investigación se encontró gran viabilidad en cuanto al aporte que se puede hacer al diseño curricular, a través de la reflexión y análisis del proceso de lectura y escritura en su etapa inicial, en concordancia con el modelo pedagógico dialogante en los estudiantes de Transición, que permita fortalecer los procesos lectoescritores. Dado que las destrezas de lectura y escritura son desarrolladas durante toda la vida, su promoción debe ocurrir en los distintos niveles educativos.

La descripción y reflexión sobre el modelo pedagógico dialogante implementado en el Liceo La Merced Maridíaz es una oportunidad para acercarse a una muy útil y valiosa experiencia que permite la investigación de la realidad del programa de preescolar, entrando a la revisión de lineamientos pedagógicos que puedan responder a encontrar nuevas posibilidades de mejoramiento de los procesos de lectura y escritura en la etapa inicial de los estudiantes de Transición, generando espacios desde lo pedagógico, mediante construcciones didácticas.

Partiendo de esta necesidad de leer y escribir se toma como base, antecedentes a nivel internacional, como el estudio de Villacís (2020), titulado: *Estrategias lúdicas en los docentes para estimular la lectoescritura en los niños de la Escuela Judith acuña de Robles – Ecuador, 2020*, efectuado en la Universidad César Vallejo de Perú. El objetivo fue proponer estrategias lúdicas para estimular la lectoescritura en niños, presentando como problemática general, la falta de interés en estrategias lúdicas de los docentes para fortalecer la estimulación hacia la lectoescritura en el proceso de enseñanza.

Fundamentados en la teoría de la lectoescritura, Pardo et al. (1999, como se citó en Ferreiro y Teberosky, 2007) sostienen que esta es “la capacidad para producir y comprender textos, en que leer va más de allá de encontrar sólo palabras, sino en comprender el significado de lo que se escribe y se escucha” (pp. 26-27). En la investigación se empleó el diseño no experimental, con enfoque cuantitativo, por su carácter descriptivo, propositivo, constituida por 30 docentes como población; utilizaron como instrumento, un test para medir las estrategias lúdicas empleadas por estos en las sesiones de clase.

Se concluye que la totalidad de encuestados se ubica en nivel medio, como tal; los niños necesitan cambios de tácticas obsoletas, procesos que les lleven a un aprendizaje significativo y a mejorar la actitud en las aulas; por ello, mediante la aplicación de la propuesta de estrategias lúdicas dirigida a educadores, se estimula la lectoescritura en los infantes. Además, proponen estrategias lúdicas

para optimizar la lectoescritura de los educandos, el desarrollo del pensamiento creativo respecto a la lectura, generando ideas a través del mismo, estimular el cerebro cada vez que lean y, comprender desde distintas perspectivas los conceptos que quieran formar. La propuesta de estrategias lúdicas promoverá mejorar al educando en su lectura y escritura en todos los niveles, para cumplir correctamente con el diseño curricular y su perfil.

Se optó por este trabajo de investigación en el que la lúdica estimula el desarrollo de procesos de lectura y escritura, dado que aporta al presente, aspectos destacables para tener en cuenta al momento de determinar estrategias que contribuyan en los procesos de lectura y escritura en su etapa inicial.

En la parte nacional se tiene el estudio de Ávila (2020), resultado de un proceso de observación y reflexión sobre la implementación de secuencias didácticas y rutinas de pensamiento, con el propósito de realizar una transformación de la práctica en la enseñanza de la lecto-escritura en niños y niñas en edad preescolar que cursan el grado de Transición en el colegio Ciudadela Educativa de la localidad de Bosa en Bogotá. La autora hace énfasis en la lectoescritura, porque vislumbra que representa una falencia de gran magnitud en el desarrollo de los niños con respecto a otras dimensiones sociocognitivas, las cuales están siendo desenvueltas adecuadamente.

En este sentido, parte de conceptos asociados a las prácticas de enseñanza y, del reconocimiento de la importancia de introducir cambios en el quehacer docente, que permitan aportar eficientemente al aprendizaje y la formación del pensamiento crítico y, confirma la necesidad de crear nuevas prácticas de enseñanza que favorezcan el desarrollo cognitivo de los niños, especialmente en procesos tan cruciales como el aprendizaje de la lecto-escritura. Cuestiona la educación tradicional y responde a la necesidad de mejorar las prácticas desde el contexto del aula; de esta manera, busca aportar a las investigaciones y exposición de experiencias en el campo de la pedagogía.

El estudio de Ávila (2020) es de enfoque cualitativo, con alcance descriptivo e interpretativo; corresponde a un estudio longitudinal; como técnicas para la recolección de datos utilizó: la observación participante, la revisión documental, las entrevistas y el autor-reportaje. Como instrumentos de recolección de datos, los diarios de campo, grabaciones de clases, planeaciones y talleres de intervención en aula.

Como resultado, este estudio comprueba que el aprendizaje significativo de la lectoescritura es posible a través de las secuencias didácticas ya que estas, además de reforzar los temas del currículo escolar implementado por la institución, permiten trascender el proceso de memorización, para generar pensamiento crítico, reflexivo, preguntas de valor para la comprensión y, un diálogo con los conocimientos adquiridos previamente, incrementando el desarrollo cognitivo en los niños. Asimismo, a través de las secuencias didácticas y rutinas de pensamiento se potencia la práctica pedagógica reflexiva; esto posibilita que la docente investigadora no solo cumpla con su labor de transmisión del conocimiento,

sino que, también comprenda el proceso de aprendizaje en los niños de manera integral y, constituya una práctica innovadora permanente a través de actividades didácticas, reflexivas y evaluativas.

Este estudio permite que, en la investigación que se realiza, se pueda acudir a nuevas posibilidades de abordar la lectura y la escritura, mediante las secuencias didácticas de aprendizaje, convirtiéndose en una herramienta para fortalecer el desarrollo curricular de la institución, con lo cual se podría mejorar la calidad educativa relacionada con los procesos lectoescritores.

Metodología

La investigación que origina el presente artículo tiene características de corte cualitativo, por estar representadas, en primer lugar, por su flexibilidad, además de pertenecer a las ciencias humanas, donde se entiende la realidad social. En este tema, Rojas de Escalona (2010, como se cita en Corral, 2016) hace el siguiente aporte: “La investigación cualitativa es fundamentalmente interpretativa; su foco de interés está en la descripción, análisis e interpretación que conducen a la comprensión de la realidad en estudio” (p. 17).

La investigación cualitativa coloca al investigador en la posición de trabajar con una mirada aguda, pero discreta y respetuosa. Como menciona Gialdino (2006, como se cita en Zerpa, 2016), “esa mirada tiene que ser suficientemente ajena, como para no invadir; suficientemente diestra, para descubrir; suficientemente humilde, para reconocer el valor de otras miradas” (p. 21). Se cree que esa es la clave para una investigación cualitativa de interés para el acervo del conocimiento científico, incluyendo un enfoque histórico hermenéutico que responda a las necesidades del objeto de estudio. Al respecto, Mateo (2001, como se cita en Amarís-Otero, 2017) sostiene que el enfoque histórico hermenéutico es reconocido también como constructivista y, que el término fue adoptado por el paradigma cualitativo, humanístico-interpretativo, fenomenológico, naturalista y humanista o etnográfico.

Este enfoque abarca un conjunto de corrientes y tendencias humanístico interpretativas, cuyo interés se centra en el estudio de símbolos, interpretaciones, sentidos y significados de las acciones humanas y de la vida social, utilizando para ello, fundamentalmente, métodos basados en la etnografía.

Inclusive, se tuvo presente que una investigación etnográfica es el estudio directo de personas o grupos durante un cierto período, focalizando el trabajo de campo en la observación participante y las entrevistas, para conocer su comportamiento, lo que hacen, dicen y piensan; esto permite analizar la práctica docente, describirla desde el punto de vista de las personas que en ella participan y que se acercan a una situación social como los procesos de lectura y escritura en su etapa inicial, comprender e interpretar esta realidad que, desde el modelo pedagógico dialogante, busca que los estudiantes y docentes investigadoras se aproximen a las situaciones de vida y las interpreten desde el estudio etnográfico.

La investigación etnográfica permite coadyuvar a sugerir alternativas, teorías, prácticas, que conlleven una intervención pedagógica, haciendo posible una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado. San Fabián (1992, como se citó en Álvarez, 2008), afirma que: “al ser la educación un proceso cultural por el que los niños y jóvenes aprenden a actuar adecuadamente como miembros de una sociedad, hace de ella un ámbito particularmente idóneo para la investigación etnográfica” (p. 18).

Para Álvarez (2008, citada por Maturana y Garzón, 2015), “la etnografía escolar tiene como finalidades internamente relacionadas, la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa” (p. 200) y, la transformación del investigador.

Hammersley y Atkinson (2005, como se cita en Álvarez, 2008) refieren:

Entendemos el término como una referencia que alude principalmente a un método concreto o a un conjunto de métodos. Su principal característica es que el etnógrafo participa, abiertamente o de manera encubierta, en la vida diaria de las personas durante un periodo de tiempo, observando qué sucede, escuchando qué se dice, haciendo preguntas; de hecho, haciendo acopio de cualquier dato disponible que pueda arrojar un poco de luz sobre el tema en que se centra la investigación. (p. 15)

El trabajo de campo permite orientar el trabajo, siguiendo un modelo etnográfico. Además, Martínez (2008) expresa: “Toda investigación –etnográfica– está buscando algo desconocido, y no se puede señalar un camino seguro y cierto para ir hacia un punto que todavía se desconoce” (p. 45).

Complementando, Yuni (2006, como se cita en Campos et al., 2015) sostiene que:

El método de la etnografía educativa posibilita al docente investigador la reflexión y el compromiso constante con los estudiantes y con lo que sucede en el aula cotidianamente, humaniza a los participantes para que no juzguen sus acciones, sino que traten de comprenderlas. Es un método de investigación que permite «lograr una mejor comprensión de los acontecimientos críticos que ocurren en la escuela, mediante el análisis de incidentes recurrentes». La práctica etnográfica en el espacio educativo generó un ambiente de igualdad, creatividad e interacción orientada hacia la construcción pedagógica. Se está comprendiendo un grupo a través de sus expresiones lingüísticas. (p. 17)

Así, esta investigación no solo se fundamenta en hacer una descripción del proceso pedagógico en torno de la lectura y la escritura, sino también, de explicarlo a través del proceso etnográfico. Para comprender a fondo los componentes del estudio en mención y como final, se propone una nueva alternativa didáctica como resultado del proceso etnográfico.

Figura 1*Evidencia***Proceso metodológico**

Para la respectiva investigación, la población estuvo constituida por tres docentes, 72 estudiantes y los padres de familia del grado Transición del Liceo La Merced Maridíaz, de los cuales se tomó una muestra de tres docentes y 48 estudiantes correspondientes a dos grupos del grado en mención. El trabajo de campo de la investigación etnográfica camina guiada por algunos criterios que conviene poner de relieve, que lo distinguen notablemente de otras clases de investigación.

Figura 2

Campo semántico grupo focal estudiantes de preescolar



“El primer paso es el reconocimiento del lugar donde el etnógrafo debe ir a buscar la información o los datos que necesita” (Martínez, 2008, p. 49). Se debe empezar por la recogida de datos, aun cuando se altere en algo los planes metodológicos preestablecidos, guardando absoluta fidelidad de la información. El etnógrafo, a veces, debe tomar decisiones sobre los datos a recoger, con quiénes hablar, en qué momento, etc.

Por ello es importante tener presente dentro de la investigación que, en el campo educativo se abordó a docentes, estudiantes, personal directivo, padres de los estudiantes; y, se utilizó diferentes instrumentos que permitieron la recolección de información.

La observación participante, como técnica de estudio, nos permitió como investigadoras, con relación a los procesos de lectura y escritura, apoyarnos en lo documentado en los planes de aula y acceder a un registro visual y verificable, realizando un seguimiento detallado de aquello que se consigna por escrito y, la realidad latente en torno a las prácticas pedagógicas de las docentes de esta institución. “La observación selectiva, en la cual el investigador se concentra en diferentes tipos de actividades para ayudar a delinear las diferencias en dichas actividades” (Angrosino y de Pérez, 2000, como se cita en Montañó y Sotelo, 2021, p. 43).

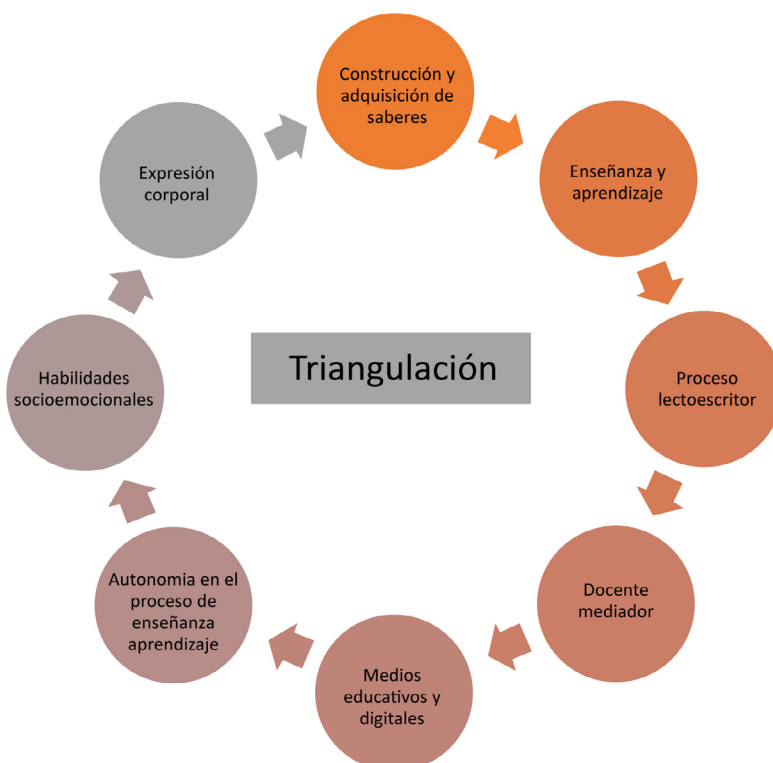
En el caso específico de nuestra investigación, de todas las clases observadas se eligió aquellas relacionadas directamente con la lectura y escritura y, de este modo, poder establecer su confiabilidad en cuanto a lo dispuesto en los planes de aula, siendo un formato donde se consigna el desarrollo de las actividades a ejecutar con los estudiantes, a partir del desarrollo del proyecto lúdico pedagógico, atendiendo los intereses y necesidades de los niños y niñas. Los datos fueron recogidos mediante la observación directa de las docentes en cada grupo, lo cual permitió un acercamiento permanente y el reconocimiento de acciones, sentimientos, reflexiones, interpretaciones.

La entrevista se dirigió a docentes de básica primaria, para recoger, procesar y analizar información, con el objetivo de obtener datos representativos con respecto a lo observado por las docentes, en referencia a los procesos de lectura y escritura en grado Primero. Así mismo, se implementó el grupo focal, dirigido a los estudiantes del grado Transición del Liceo La Merced Maridáz, para conocer su apreciación sobre los procesos de la lectura y la escritura que realizan durante sus actividades. Su información representó un aporte valioso como insumo para el desarrollo de la investigación. Los datos recogidos fueron interpretados mediante el proceso de Análisis de contenido.

Resultados

Figura 3

Campo semántico de triangulación por fuentes: entrevista, grupo focal y planes de aula



Dentro de la investigación y, atendiendo la triangulación de las estrategias metodológicas encontradas en los planes de la aula, la entrevista y el grupo focal realizado en el Liceo La Merced Maridíaz, correspondientes al año escolar 2021, se evidenció relación entre la práctica pedagógica y la implementación del modelo pedagógico dialogante respecto a:

- **Construcción y adquisición de saberes:** es decir, cuando el niño y la niña inician la aventura de aprender a través de sus sentidos, movimientos e interacciones, que articulan en el desarrollo cognitivo desde la primera infancia.

En este sentido, el Instituto Educa (2010) sostiene que,

en estos casos, las escuelas deberían contribuir en diálogo con estos ‘saberes’, a una reconstrucción de los mismos. No obstante, existen muchos saberes que, por el contrario, son fuente de autoestima y reconocimiento. Comprender desde el inicio esta complejidad es sumamente importante para evitar idealizaciones o rechazos ‘previos’ a los saberes previos. (p. 32)

Por lo tanto, Ruíz et al. (2006) resaltan que:

Los saberes previos están encarnados en personas y en costumbres. No se trata de ideas sueltas, sino de prácticas cotidianas que en muchos casos —como hemos señalado— no son reconocidas como saberes por la propia población. Estos incluyen conocimientos específicos, pero también habilidades, actitudes, formas de comunicar, escuchar, aprender y enseñar. Son pues, saberes que permiten ser/ estar en el mundo y suponen diversos niveles de complejidad. (p. 114)

- **Enseñanza y aprendizaje:** proceso a través del cual se adquiere habilidades, destrezas, conductas, conocimientos, resultado de las experiencias, la observación participante de cada uno de los niños y niñas y la interacción con el medio.

En tal sentido, en palabras de Osorio y López (2014):

Bruno y Santos (2010) enfatizan en la necesidad de ser consciente de las competencias de los estudiantes, dando respuestas puntuales, utilizando la información de manera sistemática y motivando a los estudiantes, lo cual determinará la eficacia de la misma. La retroalimentación es una forma de apoyar el aprendizaje de los estudiantes, dando pautas para ayudarles a llevar la brecha entre su nivel actual y el deseado. Durante la clase, los profesores pueden estar monitoreando el proceso de aprendizaje de los estudiantes (McMillan, 2001). Esto se puede hacer mediante las observaciones que el profesor hace de la clase, de manera informal, usando preguntas u observándolos para evaluar el aprendizaje y progreso de los estudiantes. (p. 3)

Osorio y López (2014) añaden:

De manera similar, Allal (1980) propone tres etapas en el proceso de evaluación formativa: 1) recoger información sobre los aprendizajes y las dificultades de aprendizaje de los estudiantes, 2) interpretar la información e identificar

posibles causas de las dificultades, y 3) hacer ajustes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, la evaluación formativa también se puede entender como la recolección, evaluación y uso de información que ayuda a docentes y estudiantes a tomar decisiones encaminadas al mejoramiento (McMillan, 2007). Algo que caracteriza a las evaluaciones formativas es que éstas [les] permiten a los profesores a diagnosticar a los estudiantes; en particular, les permiten saber dónde se encuentran, hacia dónde deben ir y qué puede hacer para llegar hasta ese punto (William y Lealhy, 2007). (p. 3)

Es importante acotar, que el **proceso lectoescritor** es básico para el desarrollo del pensamiento, teniendo en cuenta las funciones cognitivas para lograr la adquisición de este aprendizaje, respetando las etapas de desarrollo de cada uno de los niños y niñas.

En el caso de los niños oyentes, lo que parece implicar mayor dificultad en este proceso es según Ferreiro (1990) comprender la estructura del sistema alfabético, ya que aprender a escribir no implica aprender a inventar letras nuevas, sino aprender las reglas de combinación que definen al sistema y permiten engendrar nuevas representaciones, sin necesidad de recurrir a un modelo externo y esta comprensión es el elemento fundamental para asegurar el éxito en la comunicación. (Herrera, 2004, p. 3)

Ferreiro (2007) ha mostrado en sus investigaciones, que es mínima la proporción de niños que, al inicio del año escolar, escriben dando muestras de haber comprendido que la escritura alfabética representa, básicamente, la secuencia de sonidos elementales de la palabra.

Por lo tanto, aprender a leer y escribir implica en cada uno de los niños y niñas, comprender qué representa realmente la escritura en el aprendizaje, para contribuir al proceso lectoescritor. Fundamentalmente, para el **docente mediador**,

De Zubiría (2006) plantea que el principal papel de la educación es desarrollar las dimensiones: cognitiva, valorativa y práxica del estudiante, donde este último tenga un rol activo dentro del proceso de desarrollo. El profesor es el mediador, a través de una relación interestructurante, que responda por potenciar en los educandos altos niveles de inteligencia inter e intrapersonal. Con esto se pretende que se formen estudiantes éticos, cuyos principios sea el desarrollo de competencias ciudadanas y el uso de valores, que trascienda en sana convivencia, solidaridad y participación democrática. [...]

Al mismo tiempo, el educando debe ser el actor trascendental de su proceso de aprendizaje, el cual debe formarse con un carácter crítico, humano, honesto y solidario. Por otro lado, el papel del profesor es el mediador entre el saber, la cultura y los estudiantes, por lo tanto, él debe planificar, organizar, seleccionar y jerarquizar los propósitos de acuerdo al grado de avance epistémico y socio afectivo de los discentes que trascienda al progreso de éstos. (Flórez y Forero, 2018, pp. 52-53)

Cabe destacar que los **medios educativos y digitales** son primordiales en la vida del estudiante, pues ayudan a que se familiaricen y adquieran este tipo de conocimientos en esta era; son muy importantes dado que, estarán preparándose para ser entes excepcionales para la sociedad. De esta forma, Gutiérrez y Gómez (2014) revelan que el manejo y uso de los medios educativos y digitales en la educación preescolar brinda conocimientos y habilidades básicas en los estudiantes, como base de la educación técnica apropiada para la edad. El manejo de estas herramientas a edades tempranas es significativo, en vista de que, hace personas creativas, imaginativas y, sobre todo, innovadoras. Se puede señalar igualmente que, la **autonomía en el proceso de enseñanza aprendizaje** es la esencia autónoma que tienen los niños y las niñas de llegar a ser capaces de tomar sus propias decisiones, siendo esta una habilidad que se debe fomentar desde el inicio de su infancia.

González (2022) sostiene textualmente:

De acuerdo con Castillo (2020), la autonomía es la capacidad que demuestra el individuo, a través de la cual puede llevar a cabo la toma de decisiones de forma independiente, la misma es resultado, de la interacción social que el ser humano establece con sus semejantes. En otras palabras, puede afirmarse que la autonomía representa la “capacidad que posee un individuo para realizar actividades sin ayuda de los demás” (Hidalgo & Ríos, 2018, p. 3). (p. 22)

Por tal motivo, Piaget (1961) manifiesta que los niños aprenden de mejor manera, mediante el juego. Vera (2017), por su parte, refiere que:

Esto se debe al hecho de que es mucho más atractivo para los niños aprender a través del juego, puesto que, esta es una actividad cuya característica principal es que es divertida y realmente, atractiva para los niños y niñas, es decir, que no solamente, se trata de una herramienta que se puede emplear para propiciar la adquisición de nuevos saberes, sino que resulta amena a los niños. (p. 18)

De ahí la importancia de las **habilidades socioemocionales**, que permiten regular las emociones positiva y asertivamente, además de hacer sentir empatía por los otros. Al respecto, Alfonso et al. (2012) expresan que son una condición necesaria para el desarrollo personal y cognitivo y, una parte constitutiva de la educación para la vida. Las personas pueden entender y gestionar sus sentimientos, emociones, actitudes y decisiones positivamente, sentir y mostrar empatía hacia los demás, establecer y mantener relaciones armoniosas y, resolver conflictos.

Para Castro (2018), las habilidades socioemocionales consisten en un conjunto de manifestaciones complejas expresadas mediante actuaciones integrales, aprendidas como un proceso de adquisición e integración de habilidades, conocimientos y actitudes que hacen a la persona, competente para el manejo de emociones, beneficiando su estado de salud física y mental, apostando a su éxito en la vida. Por último, la **expresión corporal** es una forma de comunicación de gestos, posturas y expresiones corporales que representa lo que siente y piensa, mediante su cuerpo. Morales (2010) sostiene que:

A través de la expresión corporal, el niño va a poder conocer el significado de los gestos y posturas adoptados por otras personas, así como a comunicarse con los otros utilizando como lenguaje los movimientos realizados con su propio cuerpo. (p. 1)

Según Vigotsky (2002) “el origen del desarrollo del juego se encuentra en las relaciones sociales del niño con el mundo” (p. 153). Y, según Segovia (2015),

desde el momento en que el niño ejerce actividades espontáneas a través del juego, está utilizando su propio cuerpo para conectar y elaborar sus emociones y sentimientos, desarrollando ventajas sociales, cognitivas y afectivas. El esquema corporal es la imagen mental que cada uno tiene de su cuerpo cuando este está en movimiento o está estático; es la representación del cuerpo y sus diferentes partes. (p. 69)

Discusión

Uno de los grandes interrogantes que rodea la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa preescolar está relacionado con el tema planteado acerca de su pertinencia; para muchos no es adecuado hacerlo en el preescolar, pues son procesos que se debería abordar en la primaria; hay quienes, como Ferreiro (1997), que consideran que es una edad apropiada para hacerlo:

Los debates acerca del momento en que debe comenzar la enseñanza de la lectura y la escritura parecen eternos. La pregunta “¿se debe o no enseñar a leer y escribir en jardín de niños?” es una pregunta reiterada e insistente. Yo he sostenido, y sigo sosteniendo, que es una pregunta malinterpretada, que no puede responderse por la afirmativa ni por la negativa, antes de discutir las presuposiciones en que se basa. (p. 199)

Por lo anterior, es relevante resaltar que, más allá de la necesidad de dar respuesta a esta incógnita, es preciso analizar cómo se está abordando la enseñanza de la lectura y la escritura en la etapa inicial en el Liceo La Merced Maridíaz, con un aporte significativo a la construcción de la misma. Ferreiro (2007) refiere:

En lugar de preguntarnos si debemos o no debemos enseñar, hay que preocuparse por DAR A LOS NIÑOS OCASIONES DE APRENDER. La lengua escrita es mucho más que un conjunto de formas gráficas. Es un modo de existencia de la lengua; es un objeto social; es parte de nuestro patrimonio cultural. (p. 202)

En este sentido, se requiere centrarse en la incidencia de las estrategias utilizadas por parte de las maestras del grado Transición del Liceo de La Merced Maridíaz, apoyando su labor en el modelo pedagógico dialogante. Gracias a la documentación obtenida, con relación a los planes de aula, enfocados específicamente en lo concerniente a la dimensión comunicativa y la observación participante, se hizo viable hacer un seguimiento continuo de las actividades planteadas y desarrolladas por las docentes, en las que se destaca las categorías inductivas que facilitan reconocer que, dentro de los procesos de enseñanza de la lectura y

la escritura, se destaca la aplicación de estrategias concernientes a narración de cuentos e historias (género narrativo), canciones, poesías, versos (género lírico), espacios para exponer ideas y comentarios (diálogo), dar a conocer sus puntos de vista y opiniones (expresión de opiniones), participación asertiva dentro del grupo (socialización), trabajo en guías, cuadernos, uso de imágenes, rótulos (medios educativos), presentación de diapositivas (Power Point), exposiciones en Google (medios digitales), modelado con plastilina, coloreado, plegado, trazos, transcripciones (técnicas de motricidad fina), juegos y demás actividades en las que se involucra el cuerpo y la expresión con el mismo (lúdica y expresión corporal). Estas categorías inductivas dejan ver cómo las maestras del Liceo La Merced Maridíaz buscan la innovación a través de sus prácticas pedagógicas, favoreciendo la enseñanza de la lectura y la escritura en su etapa inicial. Tourelt (como se cita en Cortés y García, 2017) plantea que:

Las estrategias más sobresalientes infieren en la motivación, la exploración, el aprendizaje y la potencialización de habilidades del pensamiento (observar, analizar, asociar, descubrir, identificar, [resolver] problemas), estimulando todas las dimensiones del desarrollo en el estudiante, permitiendo expresiones artísticas [como] cantar, hablar, pintar, dibujar, promoviendo el ambiente escolar, fomentando el ejercicio y la interiorización de valores que estimulen la imaginación, la creatividad, la actitud lúdica frente a la vida; [contribuyen] a la capacidad de asombro y sorpresa; a través del juego dirigido [los niños] siguen reglas, respetan el ritmo y las capacidades de cada estudiante. (pp. 130-131)

En este sentido, Moya (2009) asevera que el juego:

Permite situaciones para que el niño acepte el mundo que lo rodea; construye reglas para una sana convivencia; permite aceptar diferencias, fortalezas y debilidades a través de la relación social que genera y potencia el desarrollo psicomotor y el vocabulario, generando destrezas mentales y físicas. (p. 7)

Bajo este entendimiento, se reafirma que la intencionalidad de las maestras tiene relación directa con el modelo pedagógico dialogante, en el que el docente, como mediador del aprendizaje y, a través de la interacción constante con sus estudiantes, bajo la dinámica de una educación interestructurante, aporta significativamente en la construcción de saberes necesarios, acordes a la edad y la etapa en la que se encuentren los educandos. La Pedagogía Dialogante busca el papel activo del maestro, como mediador de la cultura y el conocimiento con sus estudiantes, mediante una intervención que sea interestructurante y dialogante. De ahí que el profesor tenga el rol de favorecedor de la cultura, donde él “planifica, organiza, selecciona, jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados” (De Zubiría, 2006, p. 231). Asimismo y, centrando la idea en el trabajo específicamente desarrollado por una maestra de preescolar, en el quehacer cotidiano es común encontrarse de cara a varias realidades que hacen parte del proceso formativo de los estudiantes, en especial si se tiene en cuenta que en este nivel es necesario trabajar desde su integralidad, para alcanzar los logros propuestos en el rol de docentes investigadoras, al reconocer dentro del contexto educativo, que los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura deben ser abordados de manera

adecuada, para procurar evitar posibles dificultades a futuro, como sustenta Vigotsky (2002): el niño, de acuerdo con su primera infancia, construye esquemas representativos en su interacción con el medio físico y, en su interacción social, esquemas comunicativos.

Esto lleva al docente, dentro de su labor en la enseñanza de la lectura y escritura, a reflexionar sobre estos procesos madurativos propios de la edad, en los que el lenguaje comienza a ser abordado no solo desde lo verbal, sino que inician los procesos lectoescritores; Vigotsky (como se cita en Vargas y Herrera, 2014) señala que: “lo esencial del lenguaje no son absolutamente los sonidos, ni los gestos, ni las imágenes, ni las grafías. Lo esencial del lenguaje es la utilización funcional de la palabra y esto es lo que corresponde al lenguaje humano” (p. 8).

Como una necesidad de comunicación propia de las personas y esencial en cada etapa de la vida, el lenguaje no solamente es verbal, sino que se relaciona estrechamente con la palabra escrita y la lectura; a través de estas es posible expresar deseos y opiniones y, conocer más del medio que nos rodea o de los intereses individuales de cada sujeto, mediante el contacto con la población objeto de investigación, al operacionalizar relaciones sociales con las personas que la integran, entendiendo la observación participante como técnica esencial de la etnografía, que exige la presencia en escena del observador, de tal modo que esta mantenga una mirada rigurosa. Clifford (1983, como se cita en Velasco y Díaz De Rada, 2018) afirma que en la etnografía es necesario:

Volverse un afable camarada de la persona estudiada, un amigo distante, un extranjero circunspecto, un padre compasivo, un patrón interesado, un comerciante que paga por revelaciones, un oyente un tanto distraído ante las puertas abiertas del más peligroso de los misterios, un amigo exigente que muestra un vivo interés por las más insípidas historias familiares; así, el etnógrafo hace pasar por su cara, una preciosa colección de máscaras, como no [las] tiene ningún museo. (p. 139)

Es algo más que la mera aprehensión de datos, pero es igualmente cierto que, la técnica de observación participante facilitó la recolección de fundamentos propios para este estudio que, desde un enfoque etnográfico, de tipo cualitativo, permitió la obtención de datos y el acceso a documentos; en este caso particular, la revisión detallada de los planes de aula que, al corroborarlos con el trabajo de campo y la participación directa con la población objeto de estudio, hizo posible el acercamiento, propio para este tipo de investigación, además de las entrevistas y el grupo focal, que conllevó una sensibilidad como investigadoras, al hacer parte discreta del grupo social de la comunidad educativa del Liceo La Merced Maridíaz, con el que fue posible relacionarnos directa y discretamente, pero con mirada analítica y reflexiva. Los resultados obtenidos reflejan cómo es la enseñanza de la lectura y la escritura en este contexto específico; esta cercanía facilitó la comprensión de los procesos de lectura y escritura en el grado Transición.

Conocer de cerca las actividades planteadas y desarrolladas por las maestras, observar la participación de los estudiantes en las mismas y reflexionar en torno

a la forma como fueron estructurando estos procesos, permitió analizar estas prácticas pedagógicas, reconocer la gran labor que las maestras lideran para alcanzar satisfactoriamente la construcción de los procesos lectoescritores. Piaget y García (1982, como se cita en Arias y Flórez, 2011), plantean:

Bien pronto, en la experiencia del niño, las situaciones con las cuales se enfrenta son generadas por su entorno social, y las cosas aparecen en contextos que les otorgan significaciones especiales. No se asimilan objetos ‘puros’. Se asimilan situaciones en las cuales los objetos desempeñan ciertos papeles y no otros. Cuando el sistema de comunicación del niño con su entorno social se hace más complejo y más rico, y particularmente cuando el lenguaje se convierte en medio dominante, lo que se podría llamar la experiencia directa de los objetos comienza a quedar subordinada, en ciertas situaciones, al sistema de significaciones que le otorga el medio social. El problema que aquí surge para la epistemología genética es explicar cómo queda la asimilación, en dichos casos, condicionada por tal sistema social de significaciones y en qué medida la interpretación de cada experiencia particular depende de ellas. (p. 228)

Con este planteamiento piagetiano se puede determinar el impacto que puede ocasionar el adulto en el aprendizaje, de lo cual es posible destacar que se genera una huella positiva en los estudiantes de Transición, con relación a la enseñanza de la lectura y escritura en su etapa inicial. Por consiguiente, se destaca la labor de las maestras y su profundo interés por sembrar en los estudiantes el amor por la lectura y la escritura, recurriendo a diversas actividades en pro de fortalecer dichos procesos.

Realizando un paralelo, el modelo pedagógico dialogante se puede tomar desde la transversalización de la didáctica, donde la lectura y la escritura son experiencias significativas en la vida del niño; de ahí la importancia de que las docentes del Liceo de La Merced Maridíaz, mediante motivación y aprendizajes significativos, permitan acceder de forma natural y tranquila al proceso lectoescritor; por ende, se puede decir que, leer y escribir se convierten en interacciones divertidas y placenteras, en las que el niño y la niña pueden disfrutar de sus logros y aprender de sus equivocaciones. Al respecto, De Zubiría (2006) asevera:

El modelo pedagógico tiene como característica central, una visión del niño como el actor principal del proceso educativo, al poseer unas cualidades inherentes que lo llevan a desarrollar la autonomía en su propio desarrollo; así, cualquier intervención externa obstaculiza este proceso; por ende, la escuela, se reduce a un espacio para favorecer la socialización, promover el interés y hacer sentir feliz al niño, mientras que el maestro se relega al papel de mediador, auxiliar o coequipero. (p. 4)

Por lo anterior, cabe resaltar que el modelo pedagógico implementado en el Liceo La Merced Maridíaz permite fortalecer el aprendizaje significativo de los estudiantes a través de la apropiación y aplicación de herramientas pedagógicas en el aula de clase, de manera autónoma, donde se busca encontrar y comunicar la información que se plantea a través de estrategias innovadoras y de la didáctica,

para una mayor apropiación dentro de la enseñanza y aprendizaje, favoreciendo que cada niño y niña se hagan constructores de su propio aprendizaje, además de desarrollar hábitos en el proceso de lectura y escritura, con cual se aportará de manera significativa a su propio ritmo de aprendizaje, dotándoles de buenos cimientos en el proceso inicial lectoescritor. De modo idéntico, se puede decir que las tres dimensiones humanas planteadas por De Zubiría (2006) tienen implicaciones directas en el campo de la escritura, pues al concebir el proceso escritural como un acto cognitivo, una acción valorativa y, por supuesto, funcional, estaríamos enfatizando en el uso real de la lengua escrita.

Algo semejante ocurre con el fortalecimiento de las habilidades lectoescritoras en el trabajo colaborativo de la familia, donde la enseñanza y el fomento de la lectura en familia inician y se fortalecen en los espacios de la vida cotidiana, a partir de espacios y experiencias reales que permiten a los pequeños, vincularse con el entorno donde son fomentadas e interpretadas con un gran valor emocional y cognitivo. Al respecto, Pérez et al. (2006b, como se cita en Rosero y Mieles, 2015) plantean que es importante:

La forma en que se educa el oído para el disfrute y la valoración de la música. El disfrute de la cultura y la construcción de la subjetividad, están condicionadas por el desarrollo del sentido estético. El contacto desde una edad temprana con buena literatura, desde el punto de vista estético, educa el oído del niño. (p. 219)

En esta perspectiva, se puede pensar que dentro de la pedagogía del Liceo La Merced Maridíaz, la lectura es el arte de la expresión, donde se estimula a los niños y niñas desde la autonomía, para que sean capaces de expresar sus emociones y de encontrar soluciones a las diferentes situaciones a las que se enfrentan, en tanto la lectura aporta significativamente a la imaginación y les ayuda a comprender la realidad, como una construcción social e intersubjetiva. Calles (2005) afirma que:

La literatura permite el desarrollo de la función imaginativa del lenguaje. Debido a las experiencias de aprendizaje relacionadas con el disfrute y la recreación, promueve la creatividad y el desarrollo de la fantasía en la producción espontánea de textos imaginativos. Por otro lado, es importante para la formación de lectores autónomos y productores de textos recreativos. (p. 144)

Por ello, dentro de la institución se trabaja una estrategia de constante motivación de las docentes; la expresión de la lectura en un contexto familiar permite el acercamiento al uso de las competencias comunicativas que ocurren en la vida familiar, reconociéndose como una parte significativa donde se fortalece el vínculo afectivo familiar como esfera de protección, afecto, identificación y valoración por la lectura, cuyo efecto se manifiesta en las vivencias cotidianas de la casa, para proyectarse al universo de sentidos y de la imaginación a partir de diversos usos de la lengua escrita.

Conclusiones

La lectura y la escritura, procesos que, aunque diferentes requieren ser abordados simultáneamente, son indispensables en la etapa escolar, principalmente en la etapa inicial de la educación; su aporte es primordial para el desarrollo integral de los estudiantes, fomentando un impacto positivo, especialmente en lo concerniente a lo cognitivo y lo emocional; por ende, deben ser abordados de forma pertinente, de modo que logren representar un aporte significativo para los niños y las niñas. En la actualidad, los docentes del nivel preescolar se ven en la necesidad de aplicar estrategias pedagógicas que posibiliten la adquisición de la lectura y la escritura, de suerte que garanticen una adecuada apropiación de las mismas e involucren a la familia, con el fin de fortalecer los procesos lectoescritores a partir de acciones pedagógicas de la calidad direccionadas desde la escuela, generando un mayor aprendizaje.

Por ser esta una investigación de tipo etnográfico, se pudo comprender, interpretar e indagar directamente con los estudiantes y docentes del Liceo La Merced Maridíaz, los procesos de lectura y escritura en su etapa inicial, conocer de cerca el trabajo desarrollado por las docentes y, reflexionar en torno a sus prácticas pedagógicas y las estrategias aplicadas para la adquisición de estos procesos. Este acercamiento a través de la observación y la descripción, permitió un análisis crítico que posibilita la transformación de las prácticas educativas en pro de los estudiantes, desde el modelo pedagógico dialogante, involucrando a agentes directos, partícipes del proceso educativo, como lo son, las familias.

Aprehender es un concepto esencial en la construcción del ámbito escolar, donde se requiere la ejecución de dinámicas innovadoras, como una lectura colectiva y flexible que fomente y genere diálogo permanente, motivando hacer de los estudiantes, sujetos activos de su propio aprendizaje, mediante una investigación etnográfica. De allí que, la creación y aplicación de los instrumentos de recolección de información, como la entrevista, el grupo focal y los planes de aula, permitieron obtener insumos para identificar cómo avanza cada niño en el proceso de lectura y escritura en su etapa inicial, respetando el ritmo de aprendizaje, facilitándole expresarse con su propia forma de ser, disfrutando aprender a leer y a escribir, posibilitando que se involucre en el contexto en el que vive, ofreciendo responder adecuadamente a los requerimientos de una sociedad transformadora.

Por medio de esta investigación etnográfica se abrió un espacio de reflexión acerca de los procesos de lectura y escritura con relación al modelo pedagógico dialogante, permitiendo analizar y enfatizar las cuestiones descriptivas e interpretativas de un entorno sociocultural y específico como el Liceo de La Merced Maridíaz, escenario para comprender los procesos lectoescritores, involucrándose, describiendo, interpretando e interviniendo significativa y adecuadamente como aporte a la transformación de las prácticas educativas de forma consciente.

Referencias

- Alfonso, M., Bassi, M. y Borja, C. (2012). *La enseñanza de habilidades socioemocionales en las escuelas latinoamericanas. El rol de los docentes no tradicionales*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1), 1-15. <https://doi.org/10.30827/Digibug.6998>
- Amarís-Otero, M. L. (2017). *Comprensiones de los colectivos juveniles sobre la participación política en la ciudad de Santa Marta en el periodo 2014-2017* [Tesis de Maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. <https://bibliotecadigital.educal.com/Record/ir-10554-42507>
- Arias, N. y Flórez, R. (2011). Aporte de la obra de Piaget a la comprensión de problemas educativos: su posible explicación del aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, (60), 93-105. <https://doi.org/10.17227/01203916.843>
- Ávila, L. G. (2020). *Transformación de las prácticas de enseñanza para el desarrollo de las competencias de la lectura y escritura aplicando secuencias didácticas y rutinas de pensamiento a niños de preescolar* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. [https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/41026/Tesis%20Liz%20Avila%20\(1\).pdf?sequence=1](https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/41026/Tesis%20Liz%20Avila%20(1).pdf?sequence=1)
- Calles, J. (2005). La literatura infantil desarrolla la función imaginativa del lenguaje. *Laurus, Revista de Educación*, 20(11), 144-155.
- Campos, L., Cuenca, A., Prieto, L., Rueda, J. y Vargas, Y. (2015). Adquisición de procesos lectores en niños de preescolar. Una perspectiva etnográfica educativa. <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/137820.pdf>.
- Castro, E. M. (2018). Propuesta de investigación pedagógica para la formación continua como fuente de desarrollo de competencias y habilidades socio-emocionales según los requerimientos del Modelo Educativo para la Educación Obligatoria 2017 (antes, El Nuevo Modelo Educativo 2016). *Revista Dilemas contemporáneos. Educación, Política y Valores*, 6(1).
- Corral, Y. (2016). Validez y fiabilidad de las investigaciones cualitativas. *Revista ARJÉ, Revista de Postgrado FaCE-UC*, 11(20), 196-209.
- Cortés, A. y García, G. (2017). Estrategias pedagógicas que favorecen el aprendizaje de niñas y niños de 0 a 6 años de edad en Villavicencio – Colombia. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 125-143. <https://doi.org/10.15332/s1657-107X.2017.0001.06>
- Cristóbal, S. (s.f.). La metodología de lectoescritura en educación infantil y su influencia en el aprendizaje lectoescritor de los alumnos. <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/3204/TFM-B.36.pdf?sequence=1>
- Cuetos, F. (2009). *Psicología de la escritura* (8.ª ed.). Wolters Kluwer.

- De Zubiría, J. (s.f.). Hacia una pedagogía dialogante. <https://www.institutomerani.edu.co/noticias/hacia-una-pedagogia-dialogante.pdf>
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2.ª ed.). Cooperativa Editorial Magisterio.
- Ferreiro, E. (1997). *Alfabetización, teoría y práctica*. Siglo XXI Editores.
- Ferreiro, E. (2007). *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos*. Centro de Cooperación Regional para la Educación de adultos en América Latina y el Caribe CREFAL.
- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (2007). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. Siglo XXI Editores.
- Flórez, N. E. y Forero, A. E. (2018). *Transformación de las prácticas de aula a partir de la implementación del Modelo La Pedagogía Dialogante en la Institución Agrícola Educativa Rural Nº 12 del corregimiento de Carraipía La Guajira* [Tesis de Maestría, Universidad de La Sabana]. <https://1library.co/document/yd704wjy-transformacion-practicas-implementacion-pedagogia-dialogante-institucion-corregimiento-carraipia.html>
- González, C. J. (2022). *Rincón de juego simbólico en la autonomía de los niños de 4 a 5 años* [Tesis de Pregrado, Universidad Estatal Península de Santa Elena]. <https://repositorio.upse.edu.ec/bitstream/46000/6679/1/UPSE-TEI-2022-0008.pdf>
- Gutiérrez, J. J. y Gómez, M. T. (2014). Influencia de las TIC en los procesos de aprendizaje y comunicación de los estudiantes de educación. *Revista de Pedagogía*, 35(97-98), 34-51.
- Herrera, V. (2004). Adquisición del código alfabético: una comparación entre sordos y oyentes. *Revista Psicopedagógica, REPSI*, (71-72), 2-8.
- Instituto Educa. (2010). Los saberes previos de las niñas y los niños en la generación de aprendizajes pertinentes en la escuela. Guía 5. https://issuu.com/institutoeduca2/docs/los_saberes_previos_guia_5
- Martínez, M. (2008). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico-práctico*. Editorial Trillas.
- Maturana, G. A. y Garzón, C. (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 192-205. <https://doi.org/10.18359/reds.954>
- McMillan, J. H. (2001). *Classroom assessment: Principles and practice for effective instruction*. MA: Allyn & Bacon.
- Montaño, K. Y. y Sotelo, C. (2021). *Lectura de contexto social del estudiantado de la región Occidente-Pacífico a partir de las tendencias teórico metodológicas presentes en su formación académica en Trabajo Social* [Tesis de Pregrado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca]. <https://repositorio.unicolmayor.edu.co/handle/unicolmayor/3440>

- Morales, A. (2010). La expresión corporal en Educación Infantil. https://archivos.csif.es/archivos/andalucia/ensenanza/revistas/csicsif/revista/pdf/Numero_31/ANA_MORALES_GOMEZ_01.pdf
- Moya, E. (2009). *Programación didáctica para educación infantil*. Editorial Cultiva libros.
- Osorio, K. y López, A. (2014). La retroalimentación formativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes en edad preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(1), 13-30.
- Piaget, J. (1961). *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Ruíz, P., Rosales, J. L. y Riquelme, E. N. (2006). Educación y cultura: la importancia de los saberes previos en los procesos de enseñanza-aprendizaje. En M. Benavides (Ed.). *Los desafíos de la escolaridad en el Perú. Estudios sobre los procesos pedagógicos, los saberes previos y el rol de las familias* (pp. 79-156). Grupo de Análisis para el Desarrollo, GRADE
- Segovia, S. C. (2015). *La expresión corporal y su influencia en el desarrollo socio afectivo en los niños y niñas de 2 a 4 años del CIBV "Estrellitas de la mañana" en la provincia de Cotopaxi, perteneciente al cantón Latacunga Parroquia san Buenaventura durante el año lectivo 2014-2015* [Tesis de Pregrado, Universidad Técnica de Cotopaxi – Ecuador]. <https://docplayer.es/125625084-Universidad-tecnica-de-cotopaxi.html>
- Vargas, N. y Herrera, L. (2014). Preguntas generadoras Núcleo 4. Pedagogía psicosocial del lenguaje. <https://es.slideshare.net/natys25/nucleo-4-pedagogia-natalia>
- Velasco, H. y Díaz de Rada, Á. (2018). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela* (6.ª ed.). Editorial Trotta S.A.
- Vera, D. C. (2017). *El juego en el desarrollo de la creatividad de los niños y niñas de 2 a 3 años de edad del C.I.B.V, emblemático Chordeleg, período lectivo 2016 – 2017* [Tesis de Pregrado, Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/14899>
- Vigotsky, L. (2002). *El juego como estrategia pedagogía*. Ediciones Paidós Moscú.
- Villacís, A. E. (2020). *Estrategias lúdicas en los docentes para estimular la lectoescritura en los niños de la Escuela Judith Acuña de Robles - Ecuador, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Cesar Vallejo]. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/47452?show=full>
- Zerpa, Y. B. (2016). Lo cualitativo, sus métodos en las ciencias sociales. *Sapienza Organizacional*, 3(6), 207-230.

Capítulo 11.

Estrategias de codificación en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios

Marianita Marroquín Yerovi¹

Yaqueline Elizabeth Ureña Prado²

Cítese como: Marroquín-Yerovi, M. y Ureña-Prado, Y. E. (2023). Estrategias de codificación en el proceso de aprendizaje de estudiantes universitarios. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 140-155). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c301>

Resumen

El artículo que se comparte con la comunidad académica nacional e internacional en el ámbito de la educación superior, es el resultado de un proceso de investigación, como una oportunidad de profundizar en estrategias de aprendizaje desde varios puntos de vista y ejecuciones mediante la participación de estudiantes, cuyos objetivos fueron una respuesta a una pregunta que incomodó a docentes y directivos en cuanto a la causa de la cantidad considerable de estudiantes que debieron habilitar los cursos desde diferentes áreas del conocimiento. Los estudiantes participantes en la investigación, que resolvieron las escalas, fueron matriculados en el segundo semestre del año 2018. Se aplicaron las escalas de Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo. Los resultados que se está publicando corresponden a la Codificación, la segunda escala, que responde al objetivo de esta participación académica. El diseño metodológico corresponde al proceso cuantitativo, dando como resultado, las correspondientes tablas dinámicas. Las escalas contienen una serie de afirmaciones sobre las cuales se debió asumir desde la experiencia personal, sobre el proceso de aprendizaje, la manera de estudiar y otras experiencias. Entre los resultados, los porcentajes mayores corresponden a las estudiantes sobre los estudiantes.

Palabras clave: escala de codificación; nemotecnización; elaboración; organización.

¹Doctora en Estudios Sociales y Políticos para la Educación, Universidad de Valencia España. Magíster en Docencia Universitaria, Universidad Pedagógica Nacional. Licenciada en Filosofía y Teología. Docente Profesional Titular Investigadora Universidad Mariana. Investigadora Emérita Minciencias. hmmarroquín@umariana.edu.co

²Estudiante de Doctorado en Administración y Gestión de Proyectos, Universidad de Benito Juárez. Magíster en Pensamiento Estratégico, Universidad Externado de Colombia. Especialista en Administración de la Informática Educativa, Universidad de Santander. Especialista en Orientación Educativa y Desarrollo Humano, Universidad de Nariño. Psicóloga, Corporación Universitaria Remington. Trabajadora Social, Universidad Mariana. yurena@umariana.edu.co

Coding Strategies in the learning process of university students

Abstract

The article that is shared with the national and international academic community in the field of higher education, is the result of a research process that emerged as an opportunity to delve into learning strategies from various points of view and executions through the participation of students, whose objectives were an answer to a question that made teachers and managers uncomfortable as to the cause of the considerable number of students who had to enable courses from different areas of knowledge. The students participating in the research, who solved the scales, were enrolled in the second semester of 2018. The scales of Acquisition, Coding, Retrieval, and Support were applied. The present results correspond to Coding, the second scale, which answers to the objective of this academic participation. The methodological design corresponds to the quantitative process, resulting in the corresponding dynamic tables. The scales contain a series of statements from personal experience about the learning process, the way of studying, and other experiences. Among the results, the highest percentages correspond to female students over male students.

Keywords: Codification scale; mnemonization; preparation; organization.

Estratégias de codificação no processo de aprendizagem de estudantes universitários

Resumo

O artigo que é compartilhado com a comunidade acadêmica nacional e internacional no campo do ensino superior, é resultado de um processo de pesquisa que surgiu como uma oportunidade de aprofundar as estratégias de aprendizagem sob vários pontos de vista e execuções por meio da participação de alunos, cujos objetivos eram uma resposta a uma questão que deixava professores e gestores desconfortáveis quanto à causa do considerável número de alunos que tinham que habilitar cursos de diferentes áreas do conhecimento. Os alunos participantes da pesquisa, que resolveram as escalas, estavam matriculados no segundo semestre de 2018. As escalas de Aquisição, Codificação, Recuperação e Suporte foram aplicadas. Os presentes resultados correspondem à Codificação, a segunda escala, que responde ao objetivo dessa participação acadêmica. O desenho metodológico obedece ao processo quantitativo, resultando nas tabelas dinâmicas correspondentes. As escalas contêm uma série de declarações de experiências pessoais sobre o processo de aprendizado, a maneira de estudar e outras experiências. Entre os resultados, as porcentagens mais altas correspondem às mulheres, em comparação com os homens.

Palavras-chave: escala de codificação; mnemonizar (mnemônica); elaboração; organização.

Introducción

Dentro de la actividad formadora de la Facultad de Educación, se comparte con la comunidad académica nacional e internacional, las experiencias relativas a las escalas Adquisición, Codificación, Recuperación y Apoyo (ACRA) que Román y Gallego (2008) dieron a su trabajo, cuyo valor radica en las preguntas que realizaron a los estudiantes respecto de cómo actúan frente a su aprendizaje, desde cuatro grupos de preguntas que responden a estas escalas, dando como resultado, una visión puntual de las preferencias desde ellos y ellas. En esta oportunidad, es importante compartir los resultados de la escala de Codificación. Constituye el paso de la información de la memoria a corto plazo (MCP) a la memoria a largo plazo (MLP); requiere, además, de los procesos de atención y repetición para activar procesos de codificación. La forma como se responde puede ser superficial o profunda; en el caso que nos ocupa, se ha tomado la más sofisticada de la información; esto implica una conexión de las respuestas de los y las estudiantes con sus conocimientos previos, integrando sus respectivas decisiones con estructuras de significado más amplio (formas de representación) que constituyen la, llamada por unos, estructura cognitiva y, por otros, base de conocimientos.

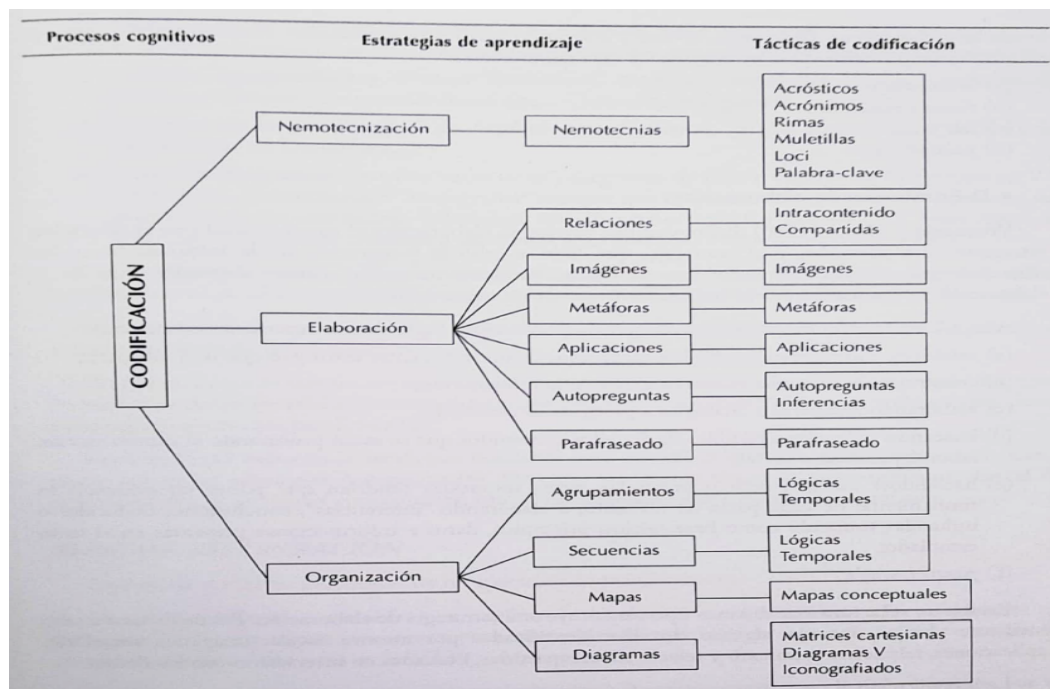
Con la intención de llegar a los lectores, es necesario expresar que “codificar, en general, es traducir a un código o de un código” (Román y Gallego, 2008, p. 10). Como el trabajo con las escalas ACRA se ha realizado de tal manera que los y las estudiantes han tenido la oportunidad de autoevaluarse y elegir la opción personal, se explica que el proceso de codificación se sitúa en la base de los niveles de procesamiento -más o menos profundos- y, de acuerdo con estos, se aproxima más o menos a la comprensión, es decir, al significado. Dentro del compartir de los resultados del procesamiento de la escala de codificación, se ha reconocido estrategias de codificación en el uso de:

- a) *nemotecnias*, en las cuales la forma de representación del conocimiento es predominantemente verbal y pocas veces icónica
- b) *elaboración* de diverso tipo
- c) *organizaciones* de la información.

Estas consideraciones constituyen la base teórica hacia el compartir las figuras correspondientes. En la Figura 1, a continuación, se encuentran los ocho factores obtenidos por el análisis factorial aplicado a la estructura subyacente previamente elaborada (Román y Gallego, 2008). La figura recoge, asimismo, las tácticas de codificación contenidas en cada factor.

Figura 1

Clasificación de las estrategias de codificación o almacenamiento de la información



Como se puede distinguir, se ubica tres grupos de estrategias: nemotecnias, elaboración y organización, que implican codificaciones más o menos profundas y, en consecuencia, dan lugar a un procesamiento de igual condición. Las estrategias de codificación profunda o compleja precisan de más tiempo y esfuerzo. Unas y otras, no obstante, pueden hacer que la información sea almacenada a largo plazo. La diferencia reside en que las segundas, al ser estrategias de codificación más compleja, confieren un mayor grado o nivel de significación a la información. Se realiza una ampliación de las diferentes formas de responder en la escala de codificación.

Estrategias de nemotecnización

Utilizar nemotecnias para un aprendizaje, supone una codificación superficial o elemental, sin demasiada dedicación de tiempo y esfuerzo al procesamiento. La información puede ser reducida a una palabra clave, popularizada en el aprendizaje de vocabulario de una lengua extranjera; o, se puede organizar los elementos a aprender en forma de siglas, rimas, frases etc.; es decir, utilizando medios nemotécnicos. Campos y Ameijide (2015) averiguaron la influencia de la mnemotecnica, de la palabra clave en el recuerdo y en los juicios meta-mnemónicos y juicios de facilidad de aprendizaje. Campos (2021), por su parte, expresa que las estrategias mnemotécnicas son un “recurso que podemos y debemos presentar a estudiantes como apoyo para facilitar su aprendizaje” (párr. 4). Evidentemente, no siempre se necesita reglas para estudiar un contenido concreto, pero, hay ocasiones en las que la dificultad del contenido o la dificultad para su retención

requieren de la búsqueda de alternativas. Para profundizar, se acude a otros autores cuyos aportes sustentan la reflexión de este trabajo. Tanto la innovación como la creatividad deben ser parte del saber pedagógico y hacer efectivos estos perfiles en las aulas, haciendo positiva la pedagogía en favor de hombres y mujeres de bien, capaces de generar transformaciones profundas y duraderas (Tovar y Vélez 2017).

Es necesario incluir algunos aportes que sustentan el proceso científico; esto se ha realizado con el apoyo de bases teóricas como el *aprender a aprender*, de Ausubel et al. (1983); *aprender a enseñar*, de Beltrán y Genovard (1998); Díaz y Hernández (2007); el *aprender a pensar*, de Sternberg y Spear-Swerling (1999); los *procedimientos y estrategias de aprendizaje* de Gargallo (2000); todas ellas otorgan el sentido de las diferentes estrategias de aprendizaje en la escala de Codificación.

La mnemotecnia, como concepto es muy amplia; por tanto, se trata de darle la importancia con relación a las estrategias de enseñanza y aprendizaje. El trabajo que se presenta pone de manifiesto, empíricamente, la utilización de estas mnemotecnias.

- a) Acrónimos y acrósticos.
- b) Rimas y muletillas.
- c) Método de las localidades (Loci).
- d) Palabras clave.

Estrategias de elaboración

Weinstein y Mayer (1986) distinguen dos niveles de elaboración: el simple basado en la asociación intra-material a aprender; y, el complejo, que lleva a cabo la integración de la información en los conocimientos previos del individuo. El almacenamiento duradero parece depender más de la elaboración y organización de la información, que de las nemotecnias. Ahora bien, la elaboración de la información puede tener lugar de muchas maneras (tácticas):

- a) Estableciendo *relaciones* entre los contenidos de un texto, entre estos y lo que uno sabe etc.
- b) Construyendo *imágenes visuales* a partir de la información.
- c) Elaborando *metáforas* o analogías a partir de lo estudiado. Ayudas de retención.
- d) Buscando *aplicaciones* posibles de aquellos contenidos que se está procesando al campo escolar, laboral o social.
- e) Formulando *autopreguntas* o preguntas cuyas respuestas tendrían que poner en evidencia lo fundamental de cada parte de un texto o, elaborando *inferencias*, conclusiones deducidas o inducidas, tomando como base, juicios, principios, datos e informaciones presentes en el texto estudiado.
- f) *Parafraseando*.

Establecer relaciones de distinto tipo constituye una estrategia de elaboración. Puede llevarse a cabo mediante tácticas diversas, algunas de ellas identificadas en la Escala: imágenes, metáforas, aplicaciones, relaciones intra-texto y relaciones compartidas, buscadas en interacción con los demás. Además, es importante formularse autopreguntas, como un mecanismo eficaz para el procesamiento profundo. Por otra parte, codificar la información extrayendo inferencias a partir de los contenidos de un texto dado, parece compartir procesos con las autopreguntas o viceversa, ya que el análisis factorial ha definido un solo factor con ambos tipos de estrategias.

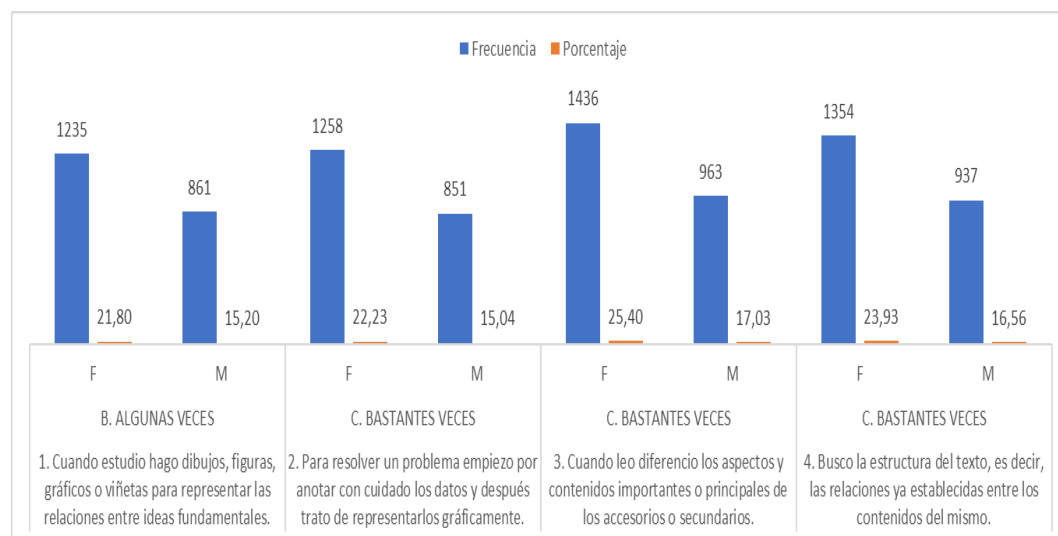
Parafrasear constituye un indicador válido de comprensión (Rodríguez y Gallego, 1992). En general, parafrasear supone transformar una estructura dada de significado, en diferentes estructuras de superficie; es decir, expresar las ideas del autor, con las palabras propias del estudiante. Para elaborar información parafraseando se puede utilizar diversas técnicas identificadas en la escala de codificación.

Estrategias de organización

Dentro de las ideas sobre la escala de Codificación están las estrategias de organización; y, dentro de estas, se distingue los **agrupamientos**, con sus consecuentes *lógicas temporales*; **las secuencias**, con sus *lógicas temporales*; **los mapas**, con los *mapas conceptuales*, los mismos que hacen que la información sea todavía más significativa para el estudiante a través de una versión más reducida o, puede ser, al contrario: que el investigador ofrezca una explicación que favorezca la comprensión del texto. **Los diagramas**, con matrices cartesianas, *diagramas V e iconografiados*. Asimismo, la organización de información previamente elaborada tiene lugar según las características del estudiante, la naturaleza de la materia, de acuerdo con las ayudas disponibles, etc., y, pueden ser llevadas a cabo mediante agrupamientos diversos como resúmenes, esquemas, secuencias lógicas, secuencias de causa y efecto, problemas-solución, mapas conceptuales (O'Donnell et al., 2002) y el uso de diagramas. Además, es importante mencionar a Fong-Silva et al. (2017), en su aprendizaje significativo y su relación con la motivación intrínseca, quienes han permitido comprender de forma amplia el significado de algunas estrategias de aprendizaje. Como complemento al pensamiento anterior se acude a autores que aportan ideas a fin de comprender mejor el proceso de la aplicación de estrategias de aprendizaje y sus fines sociales. Santos y Lorenzo (2012) asumen la pedagogía intercultural como “una propuesta estratégica para una educación más comprensiva, más efectiva y justa” (p. 11).

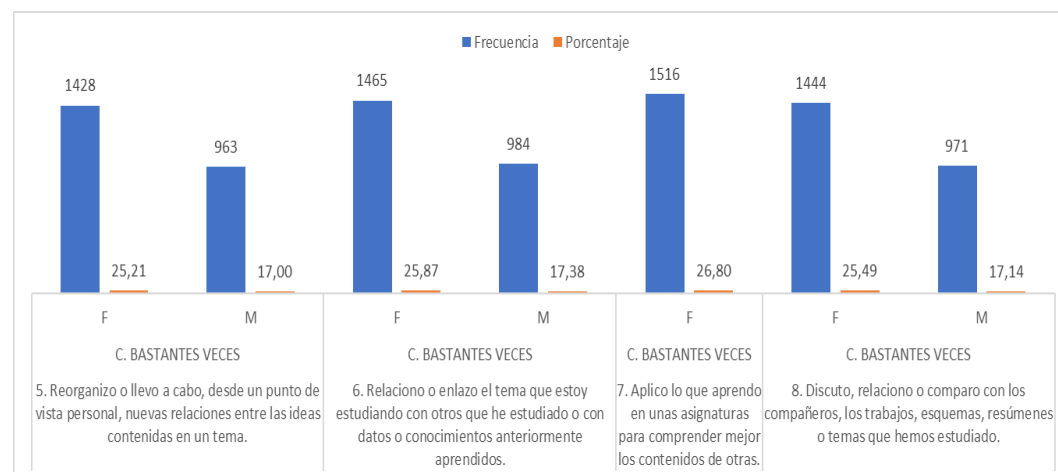
Desarrollo

A continuación, se inserta en este documento, las gráficas relativas a la Codificación, con los resultados relevantes, cuyas inferencias destacan la utilización de la clase de ítems con el significado de su elección.

Figura 2*Ayudas de aprendizaje*

Respecto a la elaboración de dibujos, figuras, gráficos o viñetas como una ayuda de aprendizaje, las mujeres tienen un 21,80 % de respuestas, sobre un 15,20 % de respuestas de los hombres. Con relación al manejo de notas y gráficos que les facilitan la comprensión, un 23,23 % de respuestas de las estudiantes es superior al 15,04 % de los estudiantes.

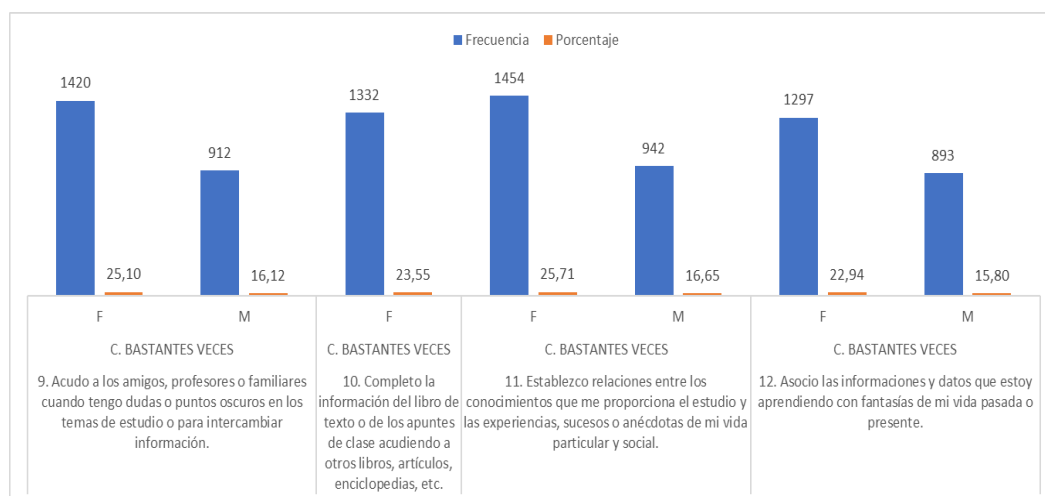
En esta misma línea de observación, respecto de las lecturas para encontrar diferencias y datos importantes, las estudiantes tienen un 25,40 %, mientras que los estudiantes muestran un 17,03 %. Respecto de la búsqueda de la estructura de los textos para facilitar la comprensión, las mujeres tienen un 23,93 % mientras que los hombres, un 16,56 %. Hay que anotar que todos los ítems tienen la misma frecuencia de actividad; es decir: bastantes veces.

Figura 3*Lecturas para encontrar diferencias y datos*

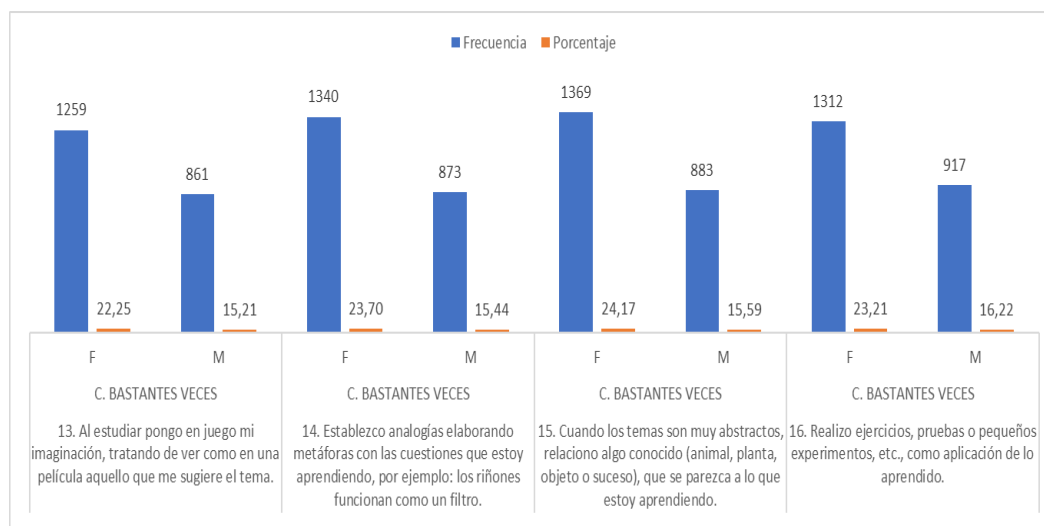
En este segundo grupo de respuestas se destaca dos tipos de diferencias: la variabilidad de número de respuestas y, el porcentaje que resulta de este número. En cuanto a la búsqueda de nuevas relaciones entre lo personal y el contenido de las preguntas, las estudiantes tienen un 25,21 % sobre un 17,00 % de los estudiantes. En la relación temática de una proposición también existen diferencias entre ellas y ellos, así: 25,87 % y 17,38 % respectivamente. En el ítem 7 se ubicaron las respuestas solamente de ellas, con un 26,80 %. En el ítem 8 se aprecia más dinamismo en las respuestas, dado que se propone el diálogo y el trabajo en conjunto, con los siguientes resultados: ellas 25,49 % y ellos 17,14 % de respuestas. Se verifica la frecuencia de las respuestas y todos los ítems proponen: bastantes veces.

Figura 4

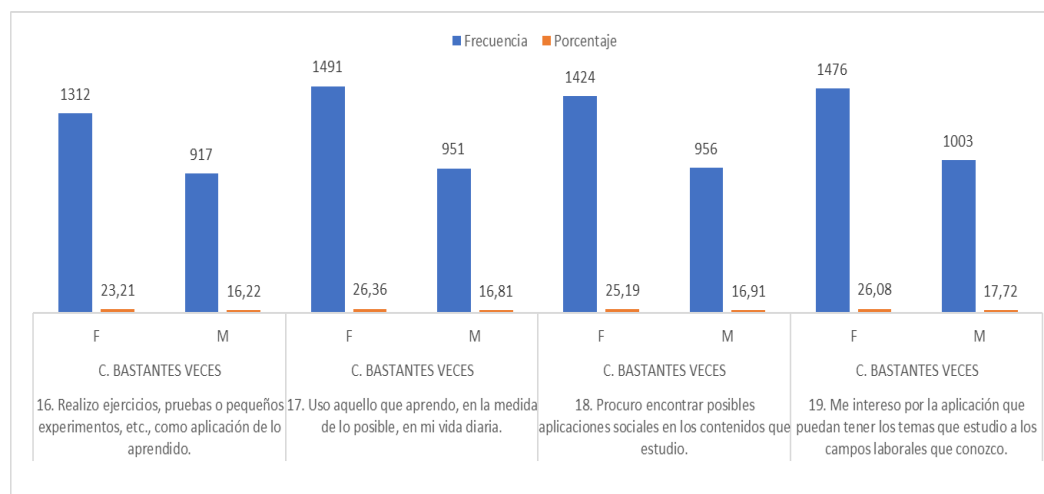
Ítems 9-12



Frente a este conjunto de respuestas (9-12), se observa situaciones interesantes, siendo el intercambio de ideas, el fondo temático de las mismas. Los y las estudiantes, en el diálogo entre pares y amigos, intercambian información, de forma preferencial, así: en el ítem 9 las mujeres obtienen un 25,10 % de respuestas sobre el 16,12 % de los hombres. El siguiente ítem ya no se refiere al diálogo con las personas sino la consulta con libros y libretas de anotaciones; libros y artículos constituyen las ayudas para su estudio. Según los porcentajes, se puede anotar que ellas realizan el diálogo académico, en un 23,55 %. En línea de continuidad en el ítem 11, se acude a los materiales para ampliar el conocimiento y, por último, ítem 12, las mujeres asocian su información con hechos de vida en un 22,94 % y los hombres, en un 15,80 %. Se debe anotar que todos los ítems admiten que lo hacen bastantes veces.

Figura 5*Ítems 13-16*

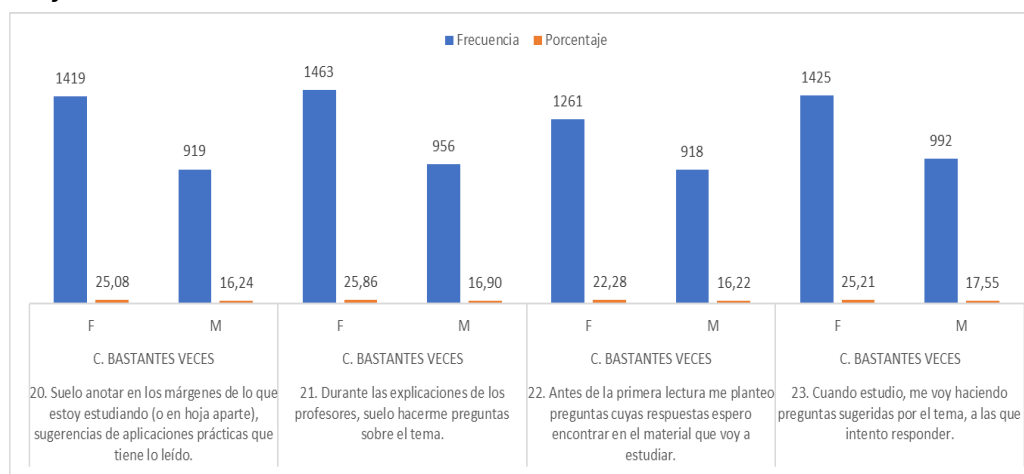
La codificación es la tercera actividad dentro del programa de medición de aprendizaje; en esta parte se refiere a la imaginación para verificar lo que se aprende en el aula. Las estudiantes la practican en un 22,25 % y los estudiantes en un 15,21%. En esta parte se halla la elaboración de analogías; esto tiene mucha relación con la imaginación y ellas la practican en un 23,70 % mientras ellos, en un 15,44 %. Frente a los temas abstractos, ellas encuentran la manera de ayudarse, haciendo relaciones de algo conocido y así es posible el aprendizaje, en un 24,17 %; y ellos, en un 15,59 %. Los ejercicios, pruebas y experimentos constituyen ayudas mnemo- tecnológicas para aprender más y mejor; así lo hacen las estudiantes en un 23,21 % y, los estudiantes en un 16,22 %. Los participantes mencionan que lo realizan bastantes veces.

Figura 6*Aplicación de lo aprendido*

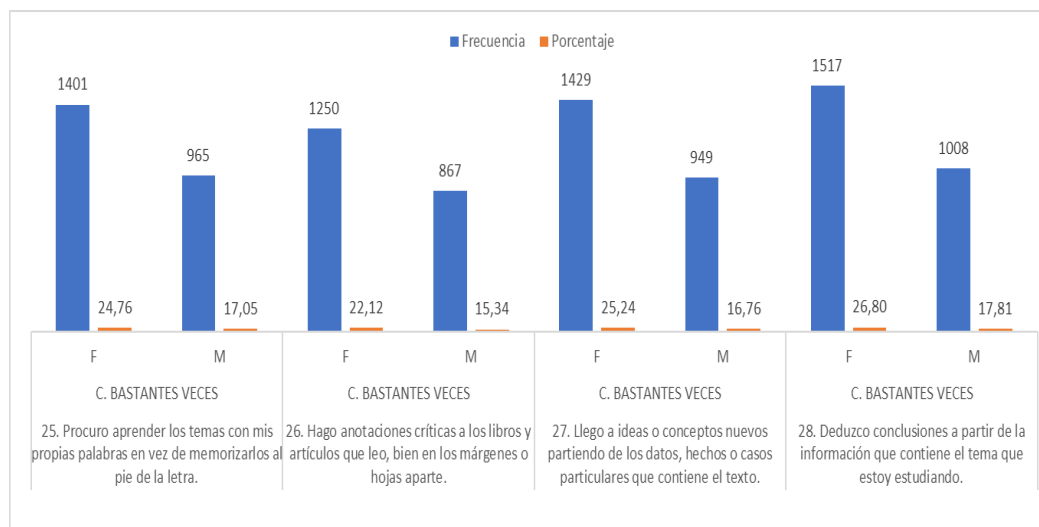
Se sigue analizando, comparando y relacionando las respuestas para el aprendizaje. En esta ocasión se trabaja en la Codificación, analizando los ítems 16-19. Es transcendental anotar que los ítems propuestos constituyen una ayuda a caracterizar y percibir al estudiante aplicado y responsable, declarando las formas de proponer las acciones de aprendizaje. Se realiza ejercicios y pequeñas pruebas para verificar el aprendizaje. Así, frente al primer ítem, las estudiantes lo practican en un 23,11 % y los estudiantes en un 16,22 %. En la siguiente pregunta, que tiene relación con la práctica, ellas lo practican en un 26,36 % y ellos en un 16,81 %. El aprendizaje que se aplica es aprendido; así lo demuestran las mujeres que lo hacen, con un 25,19 % y los hombres, con un 16,91 %. Para finalizar esta parte referida a la aplicación de lo aprendido o, qué hacer para no olvidar lo aprendido, ellas practican en un 26,08 % y ellos en un 17,72 %, bastantes veces.

Figura 7

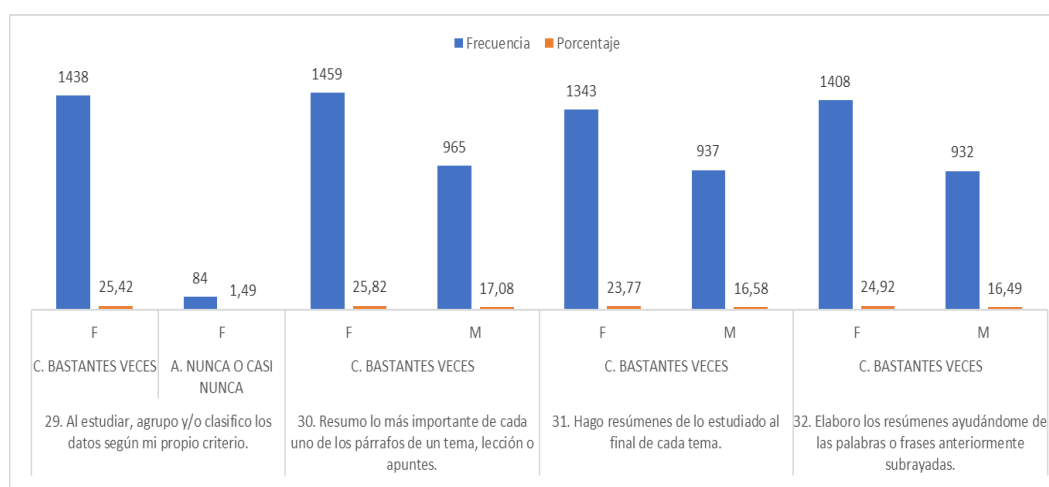
Codificación



En esta parte de las escalas de aprendizaje desde la Codificación, se hace análisis de los ítems y sus respuestas. Así, en el ítem 20 se observa que acuden a las notas marginales para aprender; es interesante lo relacionado en el ítem 21, donde se relaciona de varias maneras las explicaciones de los docentes, para aprender. El uso de la pregunta, así mismo como una estrategia importante, es utilizada. Se admite como interesante el ítem 22, en el cual, antes de la primera clase ya se están formulando preguntas. Esta es una estrategia poco común, sin embargo, las estudiantes lo practican en un 25,86 % y los estudiantes en un 15,90 %. El uso de la pregunta es lo verificable en este grupo de ítems: ellas 22,28 % y ellos 15,22 %; bastantes veces. Se finaliza haciendo explícito el porcentaje: 25,21 % mujeres y 17,55 % hombres.

Figura 8*Ítems 25-28*

Respecto del ítem 25, prefieren utilizar su propio proceso de retención de los aprendizajes, antes que aprenderlo utilizando la memoria. Así las estudiantes lo han consignado con un 24,76 % y los estudiantes con un 17,05 %. Referente al ítem 26, ellas realizan anotaciones marginales en los libros u otro medio a su alcance para memorizar, en un 22,12 % y ellos, en un 15,34 %. Con los conceptos y conclusiones (ítems 27 y 28) se descubre que las estudiantes lo realizan en un 25,24 % y 26,80 % y los estudiantes, en un 16,76 % y 17,81 %, respectivamente.

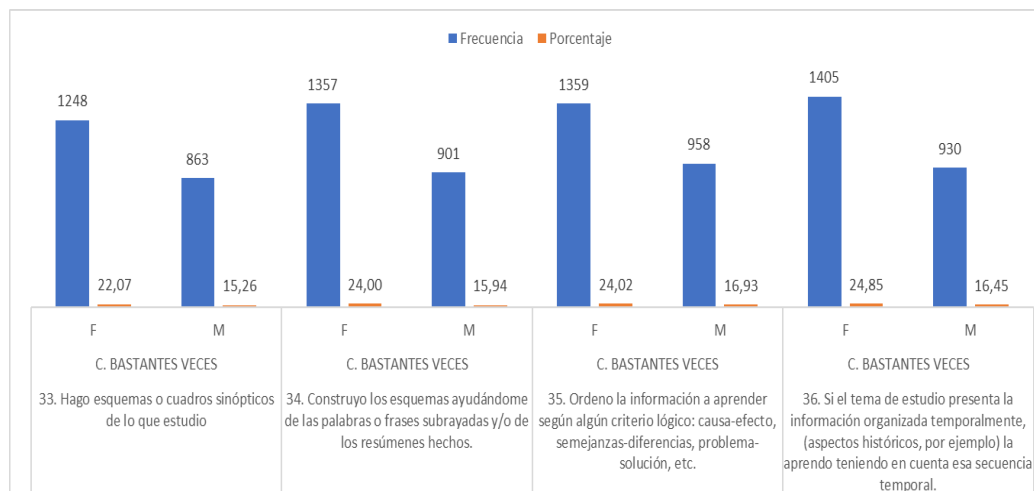
Figura 9*Ítems 29-32*

En esta parte de la escala: ítems 29-32 se aprecia que las mujeres, al estudiar en grupo bastantes veces, clasifican los datos con un 25,42 % mientras que casi nunca los hombres lo hacen de esta forma, en un notorio porcentaje de 1,49 %. En el

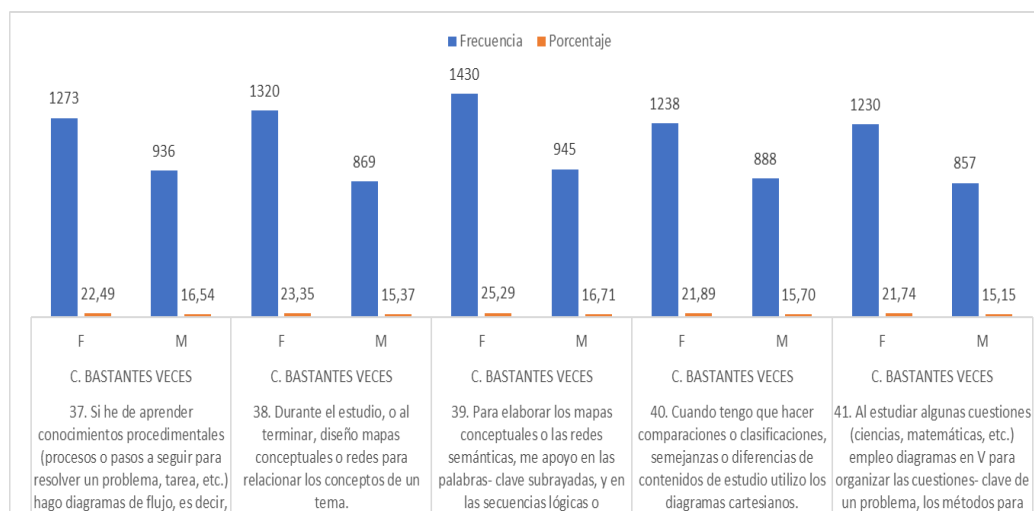
ítem 30, referido a la realización de resúmenes frente a lo más importante, un 25,82 % de las mujeres y un 17,08 % de los hombres. En cuanto al uso del resumen, en los ítems 31 y 32 y, con la misma frecuencia de bastantes veces, es relevante anotar que las estudiantes lo hacen en un 23,77 % y 24,92 % y los estudiantes mantienen casi el mismo porcentaje que en los ítems anteriores: 16,58 % y 16,49 %, respectivamente. Es notorio que el resumen lo realizan de manera diferente: subrayado, frases finales y otros.

Figura 10

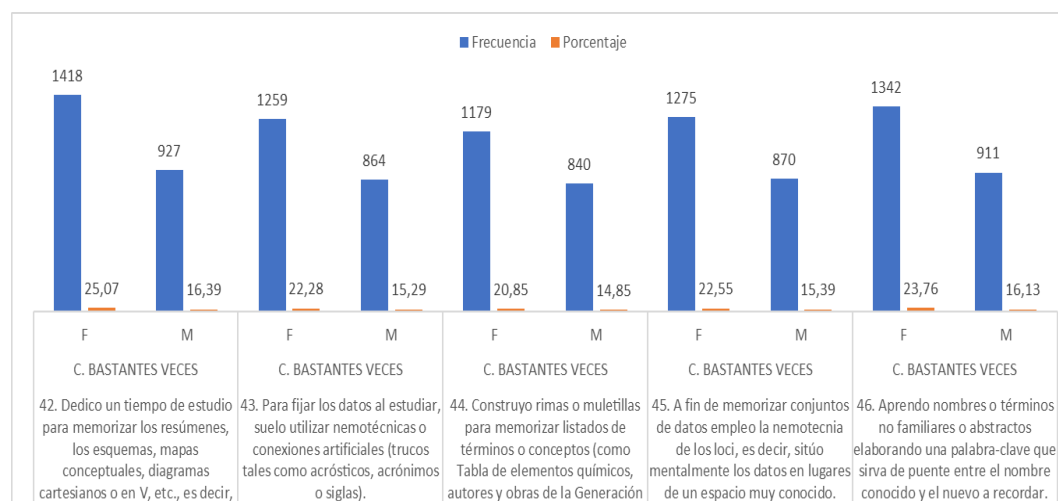
Ítems 33-36



En esta sección de la escala de Codificación y haciendo alusión al uso del resumen como medio de aprendizaje, en los ítems 33-34 se diferencia el uso de los esquemas. Las mujeres presentan una aceptación de un 22,07 % y 24,00 %. La frecuencia es la misma: bastantes veces. En el ítem 35, donde se menciona un criterio lógico de causa y efecto, de semejanza – diferencia, problema y solución, los porcentajes son: 24,02 % ellas y 16,93 % ellos; frecuencia: bastantes veces. Al terminar este grupo de preguntas 33-36, las estudiantes presentan un 24,85 % y un 16,45 %; soportan su respuesta con un 24,85 % y los hombres con un 16,93 % y un 16,45 %, bastantes veces.

Figura 11*Ítems 37-41*

El grupo de preguntas (37-41) con relación a las tareas expuestas, contiene teorías sobre el aprendizaje y sus respectivas aplicaciones: resolución de problemas, diagramas de flujo, estrategias de comparación, clasificaciones y otros. Las estudiantes lo realizan en un 22,49 % y los estudiantes en un 16,54 %. Frente a la elaboración de mapas conceptuales, ellas refieren un 23,35% y ellos en un 15,37 %. En los ítems 38 y 39, elaboración o uso de mapas conceptuales, las estudiantes los utilizan en un 23,35 % y 25,29 % respectivamente. Los estudiantes presentan un 15,37 % y un 16,71 %, respectivamente. Respecto al ítem sobre comparaciones y otras actividades más complejas, las mujeres lo usan en un 21,89 % y los hombres en un 15,70 %. Esta diferencia la han mantenido dentro de lo que se ha analizado.

Figura 12*Ítems 42-46*

En las estrategias de los cinco últimos ítems se destaca algunas formas para aprender y para memorizar. Así, en el ítem 42, las estudiantes lo realizan con un 25,07 % y los estudiantes con un 16,39 %. En el contenido del ítem 43, ellas lo hacen con un 22,28 % y ellos con un 15,29 %. El ítem 44 es un poco más complicado porque implica la construcción de rimas y otras actividades para memorizar; luego, las estudiantes lo realizan con un 20,85 % y los estudiantes con un 14,85 %. El ítem 45 implica un manejo más complicado de tareas para el aprendizaje, como memorizar conjuntos, situar mentalmente los datos y, otros. Frente a esto, las mujeres responden con 22,55 % y los hombres con un 15,39 %. Es de notar que estos porcentajes están relacionados con la complejidad de las preguntas para autoevaluarse en su práctica. El último ítem de la escala de codificación se refiere a nombres o términos no familiares. También es algo complejo el proceso que se puede o no realizar. Así, las estudiantes respondieron en un 23,76 % y los estudiantes en un 16,13 %.

Discusión de resultados

En cuanto al análisis de resultados obtenidos en la escala identificada como Codificación, según Román y Gallego (2008), el tercer grupo de respuestas constituye una muestra de lo que ha acontecido en el momento de declarar sobre la forma de estudio, teniendo como ayuda, las escalas diseñadas por los autores. Esta escala consta de 46 ítems; es necesario destacar que las respuestas y los porcentajes resultantes son mayores respecto de las estudiantes sobre los resultados de los estudiantes. Para pensar: ¿El 21,80 % de las estudiantes es óptimo? Como respuesta, no se considera como un valor óptimo porque se debe observar cuán distante está este valor del 100 %. Es preciso incrementar el trabajo tanto de docentes como de estudiantes para evitar la habilitación de los cursos al final del semestre de estudios.

Cuadro de evidencias – visión parcial

La Tabla 1, a continuación, expone una evidencia de los porcentajes más altos de las estudiantes sobre los mismos de los estudiantes. Como ya se ha mencionado, la Escala de codificación consta de 46 ítems, razón por la cual se ha tomado algunos ejemplos que ilustran lo que las figuras y sus respectivas inferencias demuestran:

Tabla 1*Porcentajes*

Ítems	Las estudiantes	Los estudiantes	Estrategias
1	21,80 %	15,20 %	Uso de gráficos, figuras
2	23,23 %	15,04 %	Manejo de notas y gráficos
3	25,40 %	17,03 %	Lecturas para encontrar diferencias
4	23,93 %	16,56 %	Estructura de textos
5	25,21 %	17,00 %	Búsqueda de nuevas relaciones
6	25,87 %	17,38 %	Variadas relaciones
33-34	22,07 % y 24,00 %	15 % y 15,45 %	Uso del resumen uso de esquemas

La Tabla 1 y este texto adicional constituyen solamente una forma de mostrar lo que en la Discusión de resultados es necesario evidenciar. Al continuar con el Ítem 7, se encontró las respuestas solamente de las estudiantes, con un 26,80%. En el Ítem 8, las estudiantes 25,49 % y los estudiantes 17,14 % de respuestas. El último ítem se refiere a nombres o términos no familiares, considerando algo complejo el proceso. Así, las mujeres respondieron en un 23,76 % y los hombres en un 16,13 %. Las escalas tienen además la posibilidad de anotar la frecuencia del uso del contenido de los ítems; luego, casi todas las respuestas tienen una frecuencia de: bastantes veces. Se realiza ejercicios y pequeñas pruebas para verificar el aprendizaje.

Conclusiones

Las conclusiones del análisis de los ítems referidos a la Codificación están orientadas al análisis de los datos registrados en las respuestas de las y los estudiantes. La Tabla 1 tiene un objetivo: hacer visible la diferencia entre los porcentajes de las respuestas de las estudiantes sobre las respuestas de los estudiantes.

La Escala contiene un número elevado de ítems -46-, lo que hace que los participantes hayan profundizado en su proceso de aprendizaje, porque la dinámica que se aplicó ha facilitado la evaluación del aprendizaje y su autoevaluación.

En los porcentajes resultantes del proceso de análisis en la elaboración de las gráficas, es evidente que los resultados de las estudiantes son más altos que los porcentajes que resultaron de los estudiantes. Sin embargo, no se puede decir que la participación es óptima porque los porcentajes son bajos respecto al 100 %.

Los ítems de esta escala de Codificación son muy interesantes y sus contenidos expresan un grado más alto que la primera escala - Adquisición -

Los estudiantes aventajados pudieron verificar: ¿Qué es ser un buen estudiante?, ¿Qué actividades son fundamentales para un estudio de calidad?

Referencias

- Ausubel, D., Novak, J. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo* (2.ª ed.). Editorial Trillas.
- Beltrán, J. y Genovard, R. C. (1998). *Psicología de la Instrucción I Variables y procesos básicos*. Síntesis S.A.
- Campos, A. y Ameijide, L. (2015). Mnemotecnia y metamemoria en personas mayores. *Universitas Psychologica*, 14(1), 57-66. <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-1.mmpm>.
- Campos, M. J. (2021). Estrategias mnemotécnicas y aprendizaje. <https://www.mariajesuscampos.es/estrategias-mnemotecnicas-y-aprendizaje/>
- Díaz-Barriga, F. y Hernández, G. (2005). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista* (2.ª ed.). McGraw-Hill Interamericana Editores S.A. de C.V.
- Fong-Silva, W., Curiel-Gómez, R. y Brito-Carrillo, C. (2017). Aprendizaje significativo y su relación con la motivación intrínseca, escuela de procedencia y estrategias cognitivas en estudiantes de ingeniería. *IPSA Scientia, revista científica multidisciplinaria*, 2(1), 55-64. <https://doi.org/10.25214/27114406.909>
- Gargallo, L. (2000). *Procedimientos. Estrategias de aprendizaje. Su naturaleza, enseñanza y evaluación*. Tirant lo Blanch.
- O'Donnell, A. M., Dansereau, D. F., & Hall, R. H. (2002). Knowledge maps as scaffolds for cognitive processing. *Educational Psychology Review*, 14(1), 71-86. <https://doi.org/10.1023/A:1013132527007>
- Rodríguez, J. L. y Gallego, R. (1992). *Lenguaje y Rendimiento académico. Un estudio en educación secundaria*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Román, J. M. y Gallego, S. (2008). *Escalas de Estrategias de Aprendizaje. Publicaciones de Psicología aplicada*. TEA Ediciones, S. A.
- Santos, M. A. y Lorenzo, M. M. (2012). *Estudios de pedagogía intercultural*. Ediciones Octaedro.
- Sternberg, J. R. y Spear-Swerling, L. (1999). *Enseñar a pensar*. Editorial Santillana.
- Tovar, J. C. y Vélez, L. M. (2017). La educación y la pedagogía en el escenario del posconflicto en Colombia. *Revista Cedotic, Educación, política educativa y pedagogía para la Paz*, 2(1).
- Weinstein, C. E. & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. En M. C. Wittrock (Ed.). *Handbook of research on teaching*. McMillan.

Capítulo 12.

Impacto en el mercado de la educación ecuatoriana desde una perspectiva en las operaciones de comercio exterior

Jaime Rodrigo Moreno Vallejo¹

Ofelia Beatriz Realpe Delgado²

Dayana Marcela Garzón Rodríguez³

David Espitia Moreno⁴

Cítese como: Moreno-Vallejo, J. R., Realpe-Delgado, O. B., Garzón-Rodríguez D. M. y Espitia-Moreno, D. (2023). Impacto en el mercado de la educación ecuatoriana desde una perspectiva en las operaciones de comercio exterior. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 156-181). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c302>

Resumen

La educación es considerada como un servicio intangible; por ello, es importante desarrollar todos los mecanismos esenciales para que esta pueda ser acreditada internacionalmente, eliminando las barreras que se presentan por medio de acuerdos internacionales al momento de exportarla. Para la elaboración de la presente investigación se pretendió determinar la importancia de la transnacionalización de los servicios educativos como un bien intangible en el mundo del comercio internacional. En lo tocante a la metodología, se empleó un procedimiento cuantitativo y cualitativo; así mismo, una investigación bibliográfica, descriptiva y explicativa por medio de fuentes secundarias como artículos, revistas e informes. Por consiguiente, la educación debe basarse en mejorar la calidad para llegar a ser competitiva; es por ello que se necesita la ayuda del Estado como entidad que se encargue de establecer la política comercial con la regulación de los precios, de modo que se dé prioridad a los estudiantes, antes que al precio, eliminando los obstáculos de una educación que se pueda realizar nacional o internacionalmente.

¹Docente Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador. Doctor en Economía, Trabajo y Producción, Universidad Pablo de Olavide Sevilla, España. Correo: jaime.moreno@upec.edu.ec 

²Decana Facultad de Comercio Internacional, Integración, Administración y Economía Empresarial, Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Magíster en Negocios Internacionales y Gestión de Comercio Exterior, Universidad de Guayaquil. 

³Investigadora, Universidad Politécnica Estatal del Carchi, Ecuador. Licenciada en Comercio Exterior y Negociación Internacional, Universidad Politécnica Estatal del Carchi. Correo: dayana.garzon@upec.edu.ec 

⁴Investigador Universidad Mariana, Pasto, Colombia. Abogado, Universidad Mariana. Correo: despitia@unimar.edu.co 

Dadas las condiciones que anteceden, la regulación de los servicios intangibles como la educación, depende principalmente de la buena calidad de las políticas públicas y privadas que dirija el Estado.

Palabras clave: educación; intangibles; regulación; exportación; importación.

Impact on the Ecuadorian education market from a Perspective in foreign trade operations

Abstract

Since education is considered an intangible service, it is important to develop all the essential mechanisms so that it can be internationally accredited, eliminating the barriers presented by international agreements, at the time of exporting it. The purpose of this research was to determine the importance of making educational services transnational, as an intangible good in the world of international trade. As for the methodology, a quantitative and qualitative procedure was used, as it is bibliographic, descriptive, and explanatory research, using secondary sources such as articles, magazines, and reports. Subsequently, as education must be based on improving quality to become competitive, the help of the State is needed, as the entity in charge of establishing the commercial policy with price regulation, so that priority is given to students before price, eliminating the obstacles of an education that can be carried out nationally or internationally. Given the above conditions, the regulation of intangible services such as education depends mainly on good quality public and private policies directed by the State.

Keywords: education; intangibles; regulation; export; import.

Impacto no mercado educacional equatoriano a partir de uma perspectiva nas operações de comércio exterior

Resumo

Como a educação é considerada um serviço intangível, é importante desenvolver todos os mecanismos essenciais para que ela possa ser credenciada internacionalmente, eliminando as barreiras apresentadas pelos acordos internacionais no momento de exportá-la. O objetivo desta pesquisa foi determinar a importância de tornar os serviços educacionais transnacionais, como um bem intangível no mundo do comércio internacional. Foi utilizado um procedimento quantitativo e qualitativo quanto à metodologia, pois se trata de uma pesquisa bibliográfica, descritiva e explicativa, utilizando fontes secundárias como artigos, revistas e relatórios. A educação deve se basear na melhoria da qualidade para se tornar competitiva; por isso é necessária a ajuda do Estado, como entidade encarregada de estabelecer a política comercial com regulação de preços, de modo que a prioridade seja dada aos alunos antes do preço, eliminando os obstáculos

de uma educação que possa ser realizada nacional ou internacionalmente. Dadas as condições acima, a regulamentação de serviços intangíveis, como a educação, depende principalmente de políticas públicas e privadas de boa qualidade dirigidas pelo Estado.

Palavras-chave: educação; intangíveis; regulação; exportação; importação.

Introducción

La educación debe ser tenida en cuenta como un servicio intangible y un elemento de exportación e importación. Ecuador ha de considerarla como objeto de regulación de lo inmaterial; la educación debe establecer un objetivo de acreditación internacional de las carreras y programas que tiene, con el propósito de poder competir en el comercio internacional, mejorando la calidad educativa y estableciendo una garantía formativa. Así, la internacionalización de la educación debe estar basada en una planificación estratégica que establezca la entrada de la cultura al mundo global de la educación superior, como una mercancía en el contexto del comercio exterior.

Por ello, si bien los activos y recursos intangibles dentro de cualquier organización pueden generar un aumento económico en la entidad, al no existir un registro de los intangibles en los estados financieros, muchas veces porque los sistemas contables son muy deficientes y no hay información de la realidad económica, se afecta negativamente el valor de la empresa y se dificulta la elección de una disposición final (García et al., 2020).

Actualmente, la internacionalización de la educación es un tema que apenas está surgiendo y, en un futuro tomará mayor importancia; la calidad, la investigación y el debate serán instrumentos fundamentales para ser competitivos; por ende, el desarrollo de la institución determinará su ingreso a un ambiente mundial. Para lograrlo, se requiere que el Estado ecuatoriano vigile los acuerdos internacionales y trabaje junto con los organismos miembros, para determinar cómo puede afectar la mercantilización de la educación en el país y así, establecer medidas que restrinjan el ingreso de servicios educativos conforme a los acuerdos comerciales bilaterales, pluri laterales y regionales.

Problema

La educación como mercancía del comercio exterior

En la actualidad, la universalización del aprendizaje y de la educación se han convertido en el comercio de servicios del conocimiento, ofertando una gama de funciones que precisa un estudio que debe desarrollarse desde una parte lógica basada en la realidad, cuyo fenómeno debe estar calibrado, siendo un tema particular que se aplicará para el tiempo presente y el futuro del país. La educación internacional es un derecho que todo hombre, mujer, niño y niña debe recibir; por lo tanto, se convierte en un bien público que debe ser de calidad, como responsabilidad del Estado. Las entidades interesadas en ella deben estar incluidas

en las resoluciones sobre el comercio e inversión, donde la labor del gobierno es minimizar riesgos conforme a los acuerdos de comercio e inversión para la educación. De estos planteamientos se determina que los servicios educativos son un negocio que se produce y se vende; por ello, el proporcionar este nuevo ‘servicio’ involucra una producción diferente y, su comercialización se basa en compradores y vendedores; por tanto, es un mercado que emplea un sistema de promoción que utiliza técnicas de mercadotecnia, márketing y, un sistema de precios.

La internacionalización de la educación se entiende como la prestación de un servicio comercial dado por empresas o instituciones que trabajan internacionalmente, las cuales están representadas en diferentes formas: asociatividad con establecimientos locales, instauración de un campus en otro país, establecimiento de una franquicia, compra de instituciones locales por empresas multinacionales, asociación de empresas entre dos o más países para invertir en un tercero y, entrega de títulos en conjunto.

La internacionalización de la educación superior en el mundo

Estados Unidos es el país con mayor movilidad estudiantil, recibiendo un aproximado de medio millón de estudiantes extranjeros, siendo el líder en esta área, mientras que el continente asiático es el que más número de estudiantes envía. Los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) reciben aproximadamente un millón y medio de estudiantes extranjeros al año; por ello, este tipo de atracciones genera un interés para las universidades, como lo hace notar Albach (2003, como se cita en Ayala y Valencia, 2019): “En la actualidad, las instituciones académicas, agencias de gobierno, corporaciones privadas, y empresarios individuales están en busca de dinero en el creciente comercio de la educación superior” (p. 63).

A principios del siglo XXI prevaleció en el mundo el proceso de Bolonia para la internacionalización de la educación superior, el cual surgió dentro de la Unión Europea y, aunque en esta parte ya habían avanzado en otras áreas como la libre circulación de mercancías, capitales y personas, no existía una equidad en el conocimiento y una libre circulación de los títulos universitarios. Es aquí cuando 48 países desarrollaron un sistema de educación superior para generar un reconocimiento del título en países que están sujetos a este proceso, debido a que aún existían varias diferencias en el territorio común; por ello, la internacionalización de la educación superior genera la movilización de estudiantes, docentes e investigadores a diferentes países, formándose la exportación e importación de servicios educativos superiores, creando así un mercado de la educación superior.

Factores que inciden en la internacionalización de la educación superior

La internacionalización de la educación ha surgido gracias a la globalización, siendo este el principal factor para expandir el conocimiento a otras partes del mundo, como lo indica Knight (2015) “Un proceso centrado en el flujo mundial de ideas, recursos, personas, economía, valores, cultura, conocimientos, bienes, servicios y tecnología” (párr. 3). La internacionalización de la educación superior se describe

como “el proceso de integrar una dimensión internacional, intercultural y global a los objetivos, la enseñanza, aprendizaje, la investigación y las funciones de servicio de una universidad o sistema de educación superior” (párr. 3).

La innovación es el proceso que se va regenerando cada vez que un producto ya ha alcanzado su punto máximo en la sociedad y este pasa a ser obsoleto, por lo que tiene que entrar nuevamente en un proceso de innovación; este efecto innovador debe estar enlazado con el desarrollo social, generando bienestar en la comunidad. A todo esto, Schumpeter (como se cita en Weistreicher, 2019) le llamó “destrucción creativa” (párr. 4). La formación de profesionales, ya sea que se realice en el exterior (pero que el conocimiento aprendido sea reinvertido en el país) o, a nivel nacional, podría ayudar a mejorar en temas como la tecnología e innovación, aunque la movilización pueda ser difícil para países como Ecuador.

La internacionalización de la educación superior hace parte de un mercado global donde la competencia cumple un papel fundamental, conformado por un conjunto de organismos, empezando por la entidad prestadora del servicio, las instituciones del gobierno que se encargan de regular el mercado y, las entidades que evalúan la calidad académica y acreditan el mercado universitario.

Aumentar el número de estudiantes ha dado la oportunidad de abrir las fronteras y mover la internacionalización de la educación superior. Para el caso de Ecuador, esto debe estar direccionado a mejorar el nivel académico de los estudiantes, fortalecer el conocimiento, las competencias, actitudes y habilidades de docentes y administrativos, para crecer en un mundo multicultural. Al mismo tiempo, Ecuador puede convertirse en un atractivo para estudiantes extranjeros, donde podrían potenciarse en otras áreas de la economía como el turismo y el comercio.

Formas de internacionalización de la educación superior

Hoy en día hay diferentes formas de internacionalizar la educación; entre ellas: redes de educación superior como organizaciones o asociaciones internacionales o multinacionales que están formadas por un conjunto de diversas instituciones interrelacionadas permanente, multidireccional, horizontal y autónomamente, para lograr objetivos específicos relacionados con la educación superior en temas de investigación y formación de profesionales.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2008) describe que las redes académicas a nivel nacional y regional son las encargadas de fomentar el diálogo ante los gobiernos con respecto a las diferencias que existen en la región, desempeñando una tarea de articular la identidad local y regional frente al fenómeno universal de la internacionalización de la educación. La Declaración dice:

Es mediante la constitución de redes que las instituciones de educación superior de la región pueden unir y compartir el potencial científico y cultural que poseen, para el análisis y propuesta de solución a problemas estratégicos. Dichos problemas no reconocen fronteras y su solución depende de la realización de esfuerzos mancomunados entre las instituciones de educación superior y los Estados. (párr. 1)

Con la globalización se dio apertura al surgimiento y mejora de las integraciones regionales; entre las que han formado la internacionalización de la educación a nivel de integración se encuentra: la Unión Europea, TLCAN y MERCOSUR. La Unión Europea ha manejado un sistema de mejora de la educación superior por medio del Proceso de Bolonia, la cual se ha ido desarrollando para avanzar en el campo de movilidad de estudiantes y docentes e intercambio con otras regiones del mundo. El TLCAN ha permitido que México se integre a sistemas educativos de Estados Unidos y Canadá. El MERCOSUR está prosperando poco a poco en la conversión del sistema educativo, así como en el intercambio de estudiantes y docentes de educación superior.

Las universidades virtuales son la nueva tendencia que se está desarrollando en el ámbito de la educación; un claro ejemplo del consumo de servicios foráneos es la Universidad de Phoenix, la cual ya tiene alrededor de cien sedes en todo el mundo. Es un servicio que ha sido aceptado por gran parte de la población juvenil que desea estudiar y sacar una carrera, pero, a la vez, está ejerciendo una actividad laboral y es por ello que las universidades más reconocidas en el mundo entregan espacios de estudio virtuales (o a distancia) para empujar la educación a través de este concepto.

Con respecto a la clasificación de la educación superior transnacional, el Global Alliance for Transnacional Education (GATE, como se cita en la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria, 1999) lo plantea de seis formas diferentes:

Tabla 1

Modalidad de educación superior de nivel internacional

Modalidad	Descripción	Característica
Educación a distancia	El estudiante realiza sus estudios con dedicación parcial o total, inscribiéndose directamente en la institución de educación superior (IES) que está en el exterior y que provee la educación a distancia. En algunos casos debe viajar al país proveedor del programa de estudio a distancia, para asistir a reuniones de trabajo o cursos importantes.	Las universidades que ofrecen la educación a distancia requieren de una tecnología privilegiada por el empleo intensivo del internet y de sistemas virtuales para la educación.

Educación a distancia apoyada localmente	Los estudiantes tienen acceso al centro de apoyo, administrado por la institución proveedora o, ser el resultado de acuerdos empresariales en conjunto. Los centros de apoyo local pueden ser privados o estar afiliados a instituciones privadas o públicas locales.	Los estudiantes se matriculan de tiempo completo o parcial en la institución proveedora, con la opción de completar el programa localmente o, terminar los estudios en una institución extranjera.
Programas gemelos	Son impartidos localmente y, siguen el mismo p�nsum y esquema de horarios que en la institución extranjera. Los estudiantes del país que tiene el programa gemelo disponen de los mismos materiales de estudio, métodos de evaluación, requisitos de aprobación de materias y todo el esquema de la institución extranjera que lo respalda.	El cuerpo de profesores es usualmente de origen local, pero son seleccionados por la institución del país proveedor según sus parámetros y requisitos.
Programas articulados	Los estudiantes no se inscriben en la institución proveedora, sino que realizan un programa en una institución local, lo cual es reconocido como crédito para continuar estudios en una institución extranjera.	Los alumnos deben haber avanzado hasta un cierto nivel en su programa antes de articular los estudios que imparte la institución extranjera.
Sedes locales de instituciones extranjeras	Ocorre cuando en el país huésped existe la apertura de una sede de la institución proveedora en la cual se ofrece programas completos.	Esto lo puede hacer asociándose a una institución local o mediante el establecimiento de una institución de propiedad extranjera.
Acuerdos de franquicia	Esta modalidad consiste en que la IES proveedora le otorga a la IES del país huésped, el permiso o la licencia para ofrecer el título de la primera, sujetándose al cumplimiento de ciertas condiciones.	

Nota: Adaptado de Global Alliance for Transnational Education [GATE] (1998, como se citó en García, 1999).

Regulación en normativa internacional y problemática general de la Tributación Internacional de los Intangibles

Los activos intangibles pueden presentar varios problemas en el área del comercio y más, en países en vías de desarrollo; al aplicarlo en el comercio, entra en un panorama de polémica por su falta de reconocimiento y valoración. Witker (2011) expresa lo siguiente:

Los servicios son actividades económicas que dan origen a intangibles o inmateriales de distintos grados de complejidad, determinados por el contenido de conocimientos que implican o envuelven, que no son generados por la agricultura, minería o industria y que participan directa o indirectamente en la producción o consumo de bienes físicos o manufacturas. (p. 20)

Por lo tanto, los intangibles son empleados para actividades comerciales; a pesar de que muchos de ellos aún no tienen un valor contable, su valoración está en riesgo de tener una mala interpretación por parte de las entidades tributarias. Siempre hay un sistema jurídico muy esencial que maneja la parte comercial, pero no es una condición necesaria para que sea catalogado como un activo intangible, dado que, para los precios de transferencia los intangibles mantienen un criterio autónomo a cualquier criterio que pueda ser empleado para cualquier efecto contable o de tributación nacional.

En tal sentido, se define los activos intangibles, como el conjunto de bienes inmateriales (sin apariencia física) que son producidos de forma normal en el negocio, generando ganancias a futuro, como es el caso de los softwares, música, libros digitales, videos entregados electrónicamente y que involucran derechos de propiedad intelectual.

En cuanto a la normativa ecuatoriana, no existe ningún registro o forma de establecer todos los tipos de intangibles que se emplea o, los beneficios recibidos por pago de canon; en consecuencia, hay peligro de una inadecuada o antitécnica interpretación de estos complejos conceptos; por su parte, la administración tributaria puede presentar dificultades, en especial si el contribuyente no colabora en definir cuáles serían los beneficios razonablemente previsibles en el momento en que se cerró la operación.

Cabe recalcar que los activos intangibles conllevan una gran importancia de regulación en torno al comercio exterior, dado por su principal aspecto comercial donde se recalca que estos no poseen algún valor contable; su valoración corre un amplio riesgo de una errónea interpretación y su falta de disposiciones aduaneras que faciliten tanto su exportación como importación, por lo que es fundamental enfocar el apoyo y la participación que fomente la actividad comercial de estos activos intangibles.

La Comunidad Andina (CAN), dentro de la capacidad del comercio de la educación, se destaca por realizar solo el proceso de importación, en comparación con grandes universidades europeas que contienen una serie de estudios pertinentes de nuestra propia riqueza cultural a la cual pertenecemos, por lo que se destaca que la de

Ecuador (país bajo el que se está realizando el presente trabajo) debe impulsar el estudio e investigación de esta riqueza cultural que se posee, logrando ofertar una serie de maestrías como el estudio de los pueblos indígenas y sus cambios desde la caída del Imperio Inca, una maestría de estudios sobre nuestros productos originarios y exóticos, donde además se podría aprovechar al máximo la diversidad de la región amazónica con el estudio de sus anfibios y su comportamiento y, el estudio de las plantas medicinales que aún falta por explotar y aprovechar.

En países desarrollados, la internacionalización de la educación superior se entiende como nuevas posibilidades de aprendizaje e investigación, pero hay que considerar que los países en desarrollo toman esta oportunidad como una impertinencia a la identidad nacional y también a la cultura, porque varias veces no están listos para enfrentarse a retos como: recibir a estudiantes con un cierto nivel superior en la educación brindada, por su baja capacidad de medios universitarios. No obstante, se conoce que la globalización, en otro contexto, ha dado lugar al flujo de tecnología, conocimientos, economía, personas, ideas y valores mediante fronteras, afligiendo al país de una manera distinta, en virtud de las tradiciones, la cultura, la historia y las demás prioridades de cada país.

Es importante fortalecer la internacionalización de la educación superior en el Ecuador, como prioridad para alcanzar la calidad de la educación y mejorar la academia. Actualmente, hay escasez de expertos, científicos y personas con ganas de innovar en el país, por lo que es necesario establecer una política de becas enfocada a los posgrados. Si se desarrolla una gestión que fomente la internacionalización de la educación superior en el Ecuador, esto fortalecería a los estudiantes, académicos y personal administrativo con nuevos conocimientos, habilidades, capacidades y destrezas en las que puedan desenvolverse efectivamente en un entorno internacional y multicultural. Para ello, se debería integrar una dimensión internacional en la docencia, la investigación, la movilidad de estudiantes y profesores, las colaboraciones en investigación, la asistencia técnica y la ayuda en áreas donde las universidades requieren fortalecerse.

Objetivos

Objetivo general

Determinar la importancia de la transnacionalización de los servicios educativos virtuales en la educación superior en Ecuador, como un servicio intangible dentro del comercio internacional.

Objetivos específicos

- Analizar los factores que inciden dentro de la importación de bienes intangibles.
- Relacionar la transnacionalización de los servicios educativos ecuatorianos con el sistema macro y micro económico.
- Determinar el rol del Estado en la proporción de los servicios educativos ecuatorianos, como bienes intangibles dentro del comercio internacional.

Marco Teórico y Metodológico

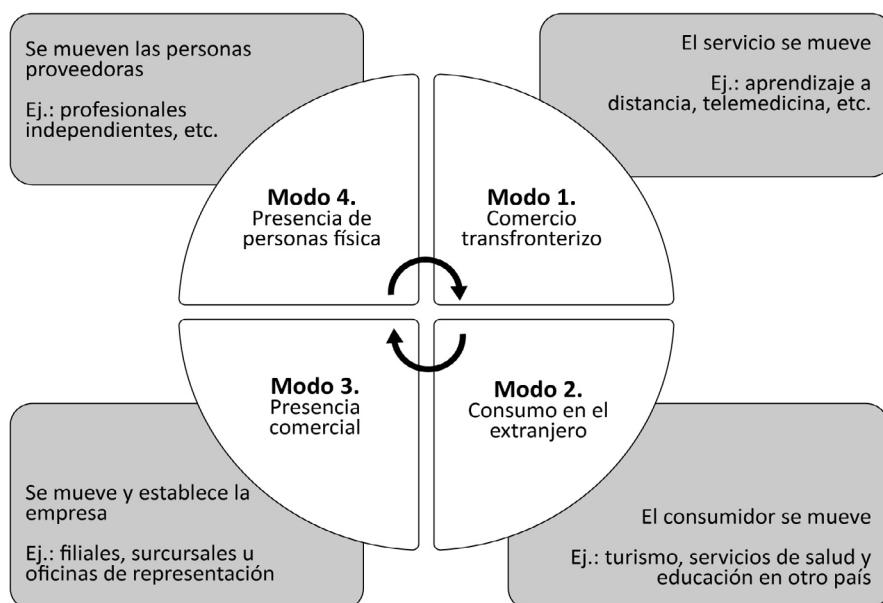
Definición del comercio de los servicios

El comercio de servicios abarca más que un simple intercambio transfronterizo de servicios; es decir, tiene un alcance de consumo extranjero, brindando presencia comercial en un mercado o presencia temporal de acuerdo con el tipo de servicio; por ello, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2022) explica que el comercio de servicios tiene varias particularidades; entre ellas, que son intangibles y no almacenables; por lo general, no se aplica aranceles; sus regulaciones internas son esenciales y pueden tener un impacto sobre productores y consumidores. Adicionalmente, en los negocios, los servicios tienen cualidades a tener en cuenta como, los aspectos legales y fiscales según los países desde donde se presta el servicio hasta donde este se consume; también, está la propiedad intelectual y la elección de la forma y medio de pago.

En el contexto del comercio, la Organización Mundial del Comercio (OMC, 2019) hace referencia al alcance del comercio de servicios en el marco del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS), comprendiendo los servicios suministrados en cuatro modos:

- El primero es del comercio transfronterizo, el cual establece que el vendedor del servicio no está en el país miembro en el que se da el servicio, igual que el movimiento transfronterizo de un bien.
- El segundo está en el modo de consumo en el extranjero: el comprador va hasta el país donde está el proveedor para obtener el servicio
- El tercero es la presencia comercial: el vendedor que viene del exterior pone una filial, sucursal o una oficina de representación en el país donde está el consumidor
- Finalmente, el cuarto modo es la presencia física de las personas, naturales, proveedoras del servicio que se establece en el país anfitrión para entregar su servicio.

Para una mejor comprensión de los tipos de prestación de servicios se establece un organizador gráfico:

Figura 1*Modelo de prestación de servicios*

Nota: Adaptado de la OMC (2019).

En resumidas cuentas, se define que el comercio de servicios es la comercialización e intercambio de bienes intangibles tradicionales como viajes, servicios gubernamentales, educación, informática, servicios financieros, entre otros, que se incorporan a la importación y exportación de bienes intangibles en el mundo, mismos que están regulados por instituciones internacionales como la OMC y CEPAL, con diferentes normativas y regulaciones comerciales, según sea el caso del servicio comercializado.

¿Qué son los recursos intangibles?

La teoría de los activos intangibles se estableció por primera vez en el siglo XX, en la década de los 90, cuando los activos intangibles empezaron a ser estudiados como un recurso estratégico. Se han formado como una fuente de investigación empleada en diversos campos como la economía, gestión empresarial, sociología, finanzas y demás. Sin embargo, la teoría de los recursos y capacidades (TRC) es la que brinda la premisa inicial para el desarrollo de la agencia de investigación de los intangibles (Núñez y Rodríguez, 2015).

Según Threecom (2015), los recursos intangibles desempeñan un papel importante desde el lado de la gestión empresarial; sin duda, porque este tipo de recursos es una tarea colosal que lleva considerables contratiempos, pero es una meta que se debe alcanzar si se desea ser competitivo, en especial para las empresas en el futuro.

Atendiendo las definiciones de los intangibles, se hace referencia a que, en la actualidad, cada una de las organizaciones se ve afectada y, de una manera u otra, es forzada a crear capacidades sobre los recursos intangibles, permitiendo así llevar a cabo su propósito con éxito, a través de un excelente proceso educativo y, a su vez, formando y fortaleciendo ventajas que generan tanto los recursos como las capacidades intrínsecas de cada una de ellas.

Importancia de los bienes y servicios intangibles en el comercio exterior

Los países con una mayor presencia de activos intangibles apuntan al desarrollo y, por consiguiente, presentan una ventaja competitiva de la nueva economía, a la par de los veloces y constantes cambios que tienen lugar a partir de la ciencia, la tecnología y la innovación, conceptos que han sido transformados a través del tiempo, en un impulso para satisfacer la curiosidad intelectual de los individuos, pero también, son consideradas importantes herramientas para que esa curiosidad intelectual se transforme en productos tangibles, cuyos alcances contribuyan al desarrollo y bienestar de las sociedades que las han albergado, como uno de sus principales baluartes y poderosas fuentes de transformación (Troconis, 2018).

El crecimiento económico de los países depende del desarrollo de sus ideas y, de cómo estos se acoplen a las nuevas tendencias de los mercados internacionales; esto les permitirá mejorar las relaciones comerciales; por ende, los bienes y servicios intangibles son de gran relevancia, dado que aportan beneficios económicos. Los países que apuestan a la internacionalización de servicios intangibles generan grandes cambios en su desarrollo y progreso, debido a sus estrategias y a las redes que impulsan estas gestiones.

Comercio internacional de servicio e intangibles en la época de la globalización

“La globalización, la revolución tecnológica, la digitalización, la democratización de la información y el auge de las redes sociales han impulsado en los últimos cinco años este cambio de paradigma” (Fundación Conocimiento y Desarrollo, 2018, p. 82).

Hace mucho tiempo, el sistema académico y, en especial, los economistas, han estado realizando estudios y observando cifras que demuestran el aumento de los activos intangibles; y, es que la globalización cumple un papel en el crecimiento del comercio exterior y el suministro global de la producción de bienes y servicios, por medio de la disminución o eliminación de las barreras al comercio exterior (reducción de aranceles, impuestos y cuotas). Es importante mencionar que el auge actual de los intangibles, su elevadísimo valor económico y los grandes intereses, han despertado a grandes y pequeñas empresas, demostrando el dinamismo y crecimiento del mundo empresarial sobre cómo han evolucionado los mercados y cómo las circunstancias han cambiado en la economía actual.

Comercio internacional de intangibles

Se define a la exportación de servicios, como las actividades económicas intangibles que requieren de una relación mutua entre comprador y vendedor. Entre los servicios se aprecia movimientos que no incluyen una transacción

sobre bienes tangibles; en este orden de ideas, se puede incluir el transporte en todas sus modalidades, telecomunicaciones, los servicios financieros, márketing, consultorías, energía, entretenimiento y turismo.

Como dice Elizondo (2020), el surgimiento del nuevo siglo ha traído muchos eventos que han cambiado la perspectiva de las personas, abriendo el camino hacia otras formas de hacer y ver el mundo; estos eventos son:

- La caída de las torres gemelas.
- La crisis financiera y económica global en 2008.
- El surgimiento de países subdesarrollados, a poderosos.
- La pandemia del COVID-19.

Pero, ha sucedido algo silencioso con el proceso de tangibilización y el empleo de la tecnología para la producción de la economía mundial; de esta manera, el comercio de los ‘invisibles’, nadie lo vio venir. Se puede afirmar que está surgiendo a pasos agigantados una cuarta y naciente globalización, la cual se basa en la internacionalización directa de la producción de servicios, lo que posibilita formar cadenas en simultáneo a través de teletrabajo o tele migraciones, donde las empresas pueden transmitir un flujo de datos y de información que, tal vez no tenga precio, pero que tiene un valor económico enorme. Igualmente, la globalización se forma por lo que se hace, mas no por lo que se produce; por lo tanto, los servicios vienen a ser el personaje principal por su forma de producción, cadena de valor y exportación, convirtiéndolo en el conocimiento más empleado.

Es relevante mencionar que el mundo está en un proceso de cambio que se conoce como ‘Globalización 4.0’. Fadda (2020) enfatiza que la globalización está “apoyada por el conocimiento, la información, la ingeniería, la innovación, la invención, el know-how, la propiedad intelectual, las comunicaciones, las patentes y los intangibles varios, que se conforman en el motor del valor generado” (p. 68), por lo que se puede decir que el nuevo rostro de la globalización es la afluencia de intangibles.

Los servicios en el mundo constituyen el sector más grande de la economía planetaria, en vista de que representa casi el 70 % del Producto Interno Bruto (PBI) global —en los países desarrollados ronda el 80%—, el 60 % del empleo mundial y, el 46 % de las exportaciones totales, medidos en términos de valor agregado. Las exportaciones de servicios en el mundo son de 6.03 billones de dólares norteamericanos, llegando a una cifra relativa al comercio total que fue récord; ese monto en dólares equivale al 30 % del total de exportaciones de bienes físicos 18.89 billones de dólares norteamericanos (OMC, 2019). En los últimos 20 años, el comercio de servicios creció 60 % más que el de bienes físicos de 2001 a 2019; el alza fue de 270 % contra 210 % (Fadda, 2020).

Tabla 2*Actividades que son consideradas exportación de servicios*

Servicio	Tipo de servicio
Servicios profesionales prestados a empresas	Ingeniería, legales, arquitectura, paisajismo, consultoría de gestión de empresas, médicos, máquetin, servicio de minería, pesca, forestales, servicios informáticos, servicios médicos ambientales.
Servicios financieros	Seguros diversos, banca, corredores de bolsa o <i>brokers</i> .
Servicios a personas	Educación superior, salud (hospitales y clínicas), traducciones técnicas.
Turismo	Hotelería, restaurantes, viajes, etc.
Servicios de distribución y transporte	Mensajería, agencia de carga, agencias navieras en general, compañías aéreas.

Nota: en esta tabla se da el ejemplo de los servicios más empleados en el mundo, como los de encuestas de opinión pública o de investigación de mercados, solo por mencionar algunos. Fuente: Solano (2011).

La educación como mercancía: el comercio de los servicios educativos

Según Actis y Gallo (2002),

Las tendencias a la liberalización del comercio, que desde hace aproximadamente dos décadas se vienen imponiendo en un espectro cada vez más amplio de rubros, parecen extenderse ahora a los ámbitos culturales y educativos. El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) es la principal herramienta jurídica a través de la cual se pretende incorporar la lógica del mercado al área de la educación. Esta perspectiva abre múltiples interrogantes y genera diversas reacciones, tanto favorables como adversas. Lo que para algunos implica la posibilidad de un fluido intercambio cultural entre naciones, junto con una asignación más eficiente de recursos y un mejoramiento de la calidad de la enseñanza, para otros no es más que la pérdida de un derecho social en beneficio del capital privado, cuya más dramática consecuencia es el avasallamiento de los patrimonios culturales de los países en vías de desarrollo. (p. 7)

Y, por su parte, la OMC (s.f.) sostiene que:

En los últimos años, muchos países han emprendido reformas importantes en sus sistemas educativos, abriendo las puertas a los proveedores de servicios educativos extranjeros. Esto se debe en parte a cambios en la demografía, reformas en el financiamiento público y desarrollos en tecnología de la información. (párr. 6)

Para Gascón y Cepeda (2007),

El comercio de servicios educativos se ha desarrollado a partir de la consideración de la educación como algo que se produce y se vende. La prestación de este nuevo “servicio” implica, necesariamente, la existencia de una producción especial: los servicios educativos, cuya comercialización supone: compradores; vendedores o prestadores de servicios; un mercado; sistemas de promoción (marketing, mercadeo o mercadotecnia); un sistema de precios y los objetos de la comercialización en sí, es decir, mercancías o servicios educativos. Este fenómeno no es privativo de México y se expande cada vez en todo el mundo, lo que ha permitido la creación de un mercado internacional de educación superior [...]. (p. 76)

Beneficios de la internacionalización de servicios educativos

El sentido de la educación ha cambiado con el pasar de los años; ya no se habla solo de la educación como una forma de preparar a la sociedad para que esta vaya avanzando en conocimientos y experiencia; ahora ya se puede hablar de la educación como un servicio que genera rentabilidad, un servicio al que, como a todos, se le debe invertir no solo tiempo, si no también dinero y que, por ende, debe generar ganancias.

La poca participación económica que tiene el Estado para la mejora de la educación, así como su poco interés para controlar y regular el nuevo mercado educativo, ha generado el aumento de instituciones privadas con un número creciente de estudiantes que opta por pagar su educación, ya sea en el mercado nacional o internacional, provocando que la educación superior entre en el mercado de oferta y demanda, donde las ocupaciones de docencia son consideradas parte de la industria de servicios, como una actividad económica, al igual que la educación pública, que también ha entrado en este nuevo mercado e interferido, consciente o inconscientemente, en sus regulaciones.

El mundo está viviendo un tiempo en el que todo debe ser más ágil y dúctil para la realización de diferentes actividades; así, este nuevo estilo de vida alcanzó a la educación superior, donde muchas personas entran en una disyuntiva de trabajar o estudiar; entonces, si se abre la posibilidad de que el sistema educativo sea más flexible, la academia debe adaptarse a las necesidades del estudiante en los procesos educativos, con horarios que se ajusten al tiempo de este y, para cubrir estos requerimientos, es importante transformar el modo convencional de la educación a uno nuevo, como la educación en línea o semipresencial, con un elemental rasgo de darse de forma asincrónica, alcanzando las necesidades de los estudiantes (Camacho et al., s.f.).

La internacionalización de la educación, aparte de verse como una mercancía, se ha visto como una necesidad para estudiantes que se encuentran en el exterior y que no tienen la intención de trasladarse para recibirla, haciendo que las universidades tengan que adaptar sus modalidades de impartir los conocimientos. Uno de los ejemplos más relevantes de la educación en línea o internacionalización de la

educación son los cursos en línea masivos y abiertos (MOOC, por sus siglas en inglés), que han tenido éxito en los últimos años y son considerados como recursos educativos abiertos. No tienen que imponer ninguna restricción para ingresar a ellos y, además, son gratuitos casi en su totalidad, porque puede haber partes que son pagadas, como, por ejemplo, la obtención del certificado; pero, aun así, no requieren una gran cantidad de inversión y pueden ser tomados desde cualquier parte del mundo.

Regulación de intangibles en Ecuador

En el caso de los convenios de doble tributación, los estatutos ecuatorianos no mantienen registros ni métodos para determinar los 40 activos intangibles manejados y las ganancias obtenidas en los pagos de canon; el principal riesgo es que no exista suficiente autoridad fiscal para estos complejos conceptos.

La normativa ecuatoriana es la principal ley que no maneja los activos intangibles en los movimientos internacionales, relacionándola a una pérdida y a una falta de control en el desarrollo de estas interpretaciones. Desde el año 2008, las normativas han perdido estabilidad tributaria, por lo cual en 2010 el presidente Rafael Correa dio a conocer los nuevos cambios de valores de las tasas de intangibles y las pérdidas que genera el país por falta de conocimiento de venta de servicios del Ecuador para diferentes partes del mundo, omitiendo la garantía que le da al país una educación de primera gestión al lograr reconocimientos académicos; entonces, a los nuevos tributarios se les dio medidas precautelares, para que exista un cambio total o parcial en la ley de intangibles y un mayor apoyo en los tribunales.

Las dificultades de las empresas al momento de efectuar transacciones internacionales radican en que no logran acreditar, por falta de aprobación de normativas tributarias dentro del marco constitucional, generando pérdidas a las nuevas empresas prestadoras de servicios intangibles como la educación; en consecuencia, no hay un mercado regulado, generando la existencia de un oligopolio dentro de este mercado y, fomentando competencias injustas dentro de ellas. Como se sabe, la principal fuente de enseñanza de exportación es la Universidad San Francisco, por su alto coeficiente de educación y su nivel de maestría en la educación.

Educación actual en el Ecuador

Desde tiempo atrás, la educación en el Ecuador no ha sido igualitaria y ha creado un sistema inequitativo de oportunidades socioeconómicas entre los ecuatorianos, demostrando así la ineficacia de los gobiernos de turno para desarrollar un servicio público eficiente para todos los pobladores. Aunque se reconoce la labor de algunos en el mejoramiento del sistema educativo, como aumentar la cobertura educativa, la gratuidad en la educación superior, el impulso a la inclusión, el aumento de matrículas y el ampliar un poco más la financiación para la educación, aún falta aumentar esfuerzos para mejorar el nivel educativo y subir de ranquin a nivel regional, de modo que, aún queda mucho por hacer.

La implementación de leyes direccionadas a la educación, como la Ley Orgánica de Educación Intercultural del Ecuador (LOEI), ha hecho que mejore el sistema educativo en el país, haciéndolo más organizado y capaz de identificar los logros y objetivos de la educación, optimizando el sistema educativo y, generando calidad y accesibilidad a toda la población (Suasnabas-Pacheco y Juárez, 2020).

Además, la educación en Ecuador ha tenido actualmente una transformación que ha generado el surgimiento de un modelo regulatorio en el que, si se realiza un maravilloso trabajo, permitirá que el sistema educativo origine una excelente garantía, propiciando igualdad e inclusión social para las nuevas generaciones, considerando que la educación es indispensable para la vida (Senplades, 2017, como se cita en Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEVAL, 2018).

Materiales y Métodos

El presente trabajo se desarrolla bajo dos enfoques: cuantitativo y cualitativo. El primero “se caracteriza por privilegiar la lógica empírico-deductiva, a partir de procedimientos rigurosos, métodos experimentales y el uso de técnicas de recolección de datos estadísticos” (Mata, 2019, párr. 21), por lo que se ha utilizado métodos estadísticos para el manejo de los datos, la síntesis y el análisis, ayudando a identificar la problemática de la regulación de la educación como un servicio intangible; en cuanto al segundo enfoque, la recolección de datos se hace sin medición numérica, mediante la descripción, comprensión e interpretación de fenómenos, por medio de la percepción y los significados formados por las experiencias de los participantes (Parra, 2013), el cual permitirá interpretar y examinar la situación de la educación en diferentes contextos.

Al revelar que el estudio es cualitativo y cuantitativo, se recurrió a la investigación bibliográfica, descriptiva y explicativa. Según Campos (2017), la investigación bibliográfica “es aquella que utiliza textos u otro tipo de material intelectual impreso o grabado como fuentes primarias para obtener sus datos” (p. 17), buscando información que ayude con el entendimiento de la problemática; así mismo, la investigación descriptiva “se encarga de describir la situación o fenómeno alrededor del cual se centra su estudio; procura brindar información acerca del qué, cómo, cuándo y dónde, relativo al problema de investigación” (Mejía, 2020, párr. 1). La investigación explicativa ayuda a estudiar a fondo la regulación de los servicios, permitiendo entender el problema de estudio. Se aplica estas investigaciones, ya que permiten analizar, comprender e interpretar toda la información recopilada sobre la regulación de lo intangible, buscando nuevas oportunidades para que la educación sea accesible a todos, brindando beneficios a las personas que desean instruirse académicamente.

Aplicación del Estado en la Política de Aduana

El Estado ha presentado varios cambios a lo largo de los años, cruzando por diferentes fases, desde una intervención absoluta en las actividades económicas, es decir un Estado intervencionista o, un Estado que está como simple observador;

por tanto, es un Estado liberal o neoliberal. En cuanto al comercio exterior, el Estado no tiene mucha participación y, en pocas ocasiones aparece como ‘comerciante’, dado que este no es su principal papel; sin embargo, hay empresas públicas (que son propiedad del Estado) que participan en diferentes países como negociantes comerciales, posicionando al Estado como un comerciante más.

En cuanto a la participación del Estado en el comercio exterior, esta se basa en puntualizar en áreas de política económica, comercial e industrial, cuyo objetivo debe estar direccionado a fortalecer y extender las actividades de empresas nacionales en el ambiente mundial del comercio. Entre las actividades, se debe integrar la suscripción y aprobación de los instrumentos internacionales, como los acuerdos y tratados que facilitan y generan las negociaciones comerciales con entidades públicas o privadas.

Marco empírico

La internacionalización debe diversificarse por medio de un apoyo mutuo, donde exista una mayor oferta de la educación en diferentes áreas, para la creación de nuevos programas, en especial de posgrado, que permita mejorar el nivel educativo y científico de la academia. Es esencial que las instituciones tengan la capacidad de atender la demanda de estudiantes y profesionales y, como resultado, de estimular un ambiente social en la universidad pública. Mejorar la calidad de la educación con componentes internacionales fomenta una formación más abierta hacia todos los ámbitos de la comunidad, con empleos enfocados a todas las áreas que son necesarias dentro de la sociedad. El desarrollo de estrategias ayuda a enfrentar riesgos que pueden surgir al momento de internacionalizar la educación y, evitar alejarse demasiado de los objetivos institucionales; por lo tanto, es vital iniciar por acciones que generen experiencia, identificar obstáculos y crear autoconfianza para programas a futuro (Sebastián, 2005).

Resultados e impactos de la internacionalización de la educación en Ecuador

Con la globalización, se ha formado una estrecha relación de colaboración con las diferentes instituciones internacionales, quienes cumplen un propósito en común para la creación y empleo de distintas herramientas de políticas económicas a nivel mundial, como: el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial y la OMC (2019). El papel que llevan a cabo estas organizaciones se basa en la cooperación, conforme a los acuerdos establecidos; de igual forma, han forjado acuerdos de cooperación mutua y de consulta continua entre ellas, para identificar sistemas que estimulen de forma coherente la adopción de políticas a nivel mundial.

La internacionalización mejoraría el rendimiento del docente, si aumentara la investigación científica colaborativa por medio de redes e intercambios y, al mismo tiempo, si se diera la posibilidad de que este tenga temporadas en otras universidades fuera del país, ya sea dando clase o, desarrollando actividades de investigación, con lo cual establecería nuevos conocimientos que luego serían transmitidos al estudiante.

La internacionalización de la educación a través de la cooperación permitiría aumentar la oferta académica al crear nuevos programas, ya sea para pregrado o posgrado, incrementando el rendimiento académico, el nivel tecnológico y la investigación científica de las universidades. La diversificación se producirá en la medida en que la institución tenga mejor capacidad para cumplir con la demanda por parte de estudiantes y profesionales. En vista de que al tener relaciones internacionales es necesario tener un buen grado educativo, es necesario invertir en diferentes recursos para poder cumplir la función social de la universidad. Mejorar el sistema educativo en la universidad por medio de la internacionalización no solo formaría a profesionales con mayores competencias, sino que se podría adoptar diferentes condiciones laborales con mayores oportunidades de empleo para los egresados a nivel nacional e internacional. Por otro lado, la internacionalización educativa se ajusta a los objetivos de desarrollo sostenible de la UNESCO para 2030, en la cual los países se comprometen a generar el acceso en igualdad de condición a todas las mujeres y hombres, para una educación de calidad en todos los niveles, lo que implica que no solo es local sino global (Ayala y Valencia, 2019).

Aprovechamiento de los recursos intangibles

La globalización ha generado que los países se mantengan en contacto constante para tener una ayuda mutua; esto origina el acercamiento hacia nuevas tecnologías y culturas que están avanzando a la modificación de la información de bienes y el desarrollo de nuevas ideas que transforman el mundo. Debido a esto, los Estados de algunos países se han preocupado, en gran medida, por las importaciones de los servicios intangibles que realizan sus habitantes. Y es preocupante, si no se toma una decisión para evitar la evasión fiscal que surge por este tipo de importaciones o, la disparidad que hay entre los proveedores; de ahí, el valor de establecer un organismo de control hacia las importaciones de intangibles, tomando en cuenta que este tipo de actividades regule a los proveedores y productores de servicios nacionales.

Es esencial la formación de políticas que modifiquen y mejoren la forma como los países están actuando en referencia al comercio de recursos intangibles; se debe considerar las ventajas y desventajas a las que se deben enfrentar respecto a esta situación; por tal razón, los países deben crear espacios en los que cuenten con políticas, reglamentos, normativas, recursos humanos e infraestructura, para aprovechar las oportunidades que aporta el comercio de estos recursos.

Para muchos países en desarrollo, es significativo generar más exportaciones que importaciones y, aunque estas sean efectuadas por medio de la movilidad transfronteriza temporal, aún carecen de políticas nacionales que estén enfocadas en ayudar a la educación a través de sistemas de acreditación, cualificaciones, certificación y un marco reglamentario que permita ser más competitivo e inclusivo en el comercio.

Para exportar los recursos intangibles, es primordial redefinir las normativas y el sistema nacional, para adecuarlo a las normas que han sido aceptadas

internacionalmente, en las que se permita formar asociaciones que generen cambios en las reglamentaciones internas, con el fin de ofertar en condiciones de igualdad en las empresas nacionales. Ahora bien, para que un país pueda valerse de las oportunidades que entregan las tecnologías de la información (TI) y recojan los beneficios relacionados con ingresos, conectividad, empleo y tecnología, es esencial que las políticas nacionales estén conectadas a las telecomunicaciones, la protección de datos y la infraestructura de TI y su accesibilidad. En suma, el comercio de intangibles es una forma de comercio que puede llenar un vacío al cual aún no se le ha prestado la suficiente atención.

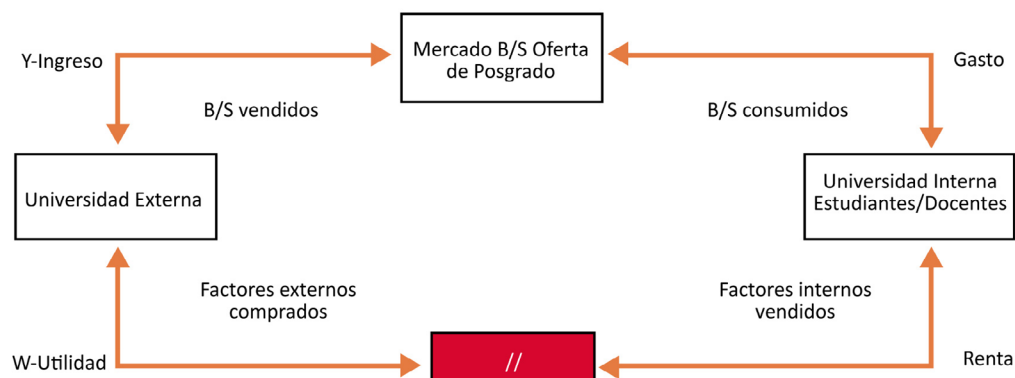
La regulación de intangibles se entiende por la compra y venta de bienes intangibles por medio de vía electrónica; como consecuencia, la economía de Ecuador se torna más profunda con el comercio de intangibles, provocando serios impedimentos a los operadores de comercio exterior, al no existir disposiciones aduaneras que dicten las reglas para la importación o exportación de este tipo de servicios, que implica derechos de propiedad intelectual.

Resultados

De acuerdo con los razonamientos realizados, surgen varias interrogantes como: ¿Por quién está regulada?, ¿Por qué se aprecia más la oferta académica externa por encima de la interna?, ¿Acaso esta responde a un fenómeno en particular o, simplemente se debe a la falta de calidad o superioridad por parte de las universidades a nivel nacional? Y, a pesar de que el planteamiento puede estar reducido por perspectivas personales, puede abrir caminos a conjeturas poco tratadas y a un capital que no está siendo aprovechado y, como en anteriores ocasiones ha sucedido, Ecuador se ha quedado sujeto al déficit, por la falta de optimización de procesos. Sin embargo, aquí se hace hincapié en un fenómeno diferente, aunque por lo general los individuos responden a la sensibilidad de precios, bajo el principio de , y en este caso es todo lo contrario: .

Figura 2

Flujograma económico del servicio educativo



Antes de establecer cualquier tipo de argumento, es necesario enfocar el presente trabajo en un análisis deductivo, teniendo como primer factor a la globalización, un fenómeno de interrelación potenciado por el avance de la tecnología, que ha permitido acceder a todo tipo de información y, sobre todo, a una educación sin fronteras geográficas, lo que evidentemente parece ser la mayor ventaja que ha tenido la humanidad: una educación internacional desde la comodidad del hogar. Claro está, que esto trae consigo varias consecuencias que no han sido tomadas en cuenta, como la oferta académica nacional; es decir, lo que se tiene al alcance; no obstante, se rechaza por algo más, como lo establece el primer principio de la economía: las disyuntivas, donde todo individuo se enfrenta a una elección y, también, el costo de oportunidad, en el que se accede a algo sin considerar lo que se pierde, que puede ser algo necesario. En lo que refiere a la educación superior, ¿es acaso la mejor decisión?

Responder a ello es de suma importancia, porque se enfrenta dos perspectivas importantes: la primera es la macroeconomía; si se establece que la economía del país se ve afectada por indicadores como el desempleo y el PIB, siendo los más relevantes dentro del análisis, ¿no sería acaso una estrategia precisa el que los individuos y hogares como elementos de la economía nacional, prefieran el producto ecuatoriano, que es la oferta académica de posgrado por encima de las ofertas externas?, para que de este modo el gasto público se enfoque en la construcción de pensamientos críticos, como se establece en la política educativa, la regulación y generación de oferta. Y esto es fundamental, porque se establece que la producción es la única fuente de riqueza, en un 60 % para una nación.

Sigue la microeconomía, donde los individuos y las empresas actúan y se mueven según el comportamiento de un mercado, pero también se toma en consideración la influencia del Estado por medio de las políticas económicas. En la primera parte, está claro que los individuos prefieren lo externo, porque frente a sí mismos, lo internacional es mejor, sin siquiera observar si estas universidades cumplen con la certificación adecuada para una institución con base en los parámetros y requisitos ecuatorianos, y esto responde a los determinantes de la demanda como: ‘Gustos y Preferencias’, donde la atracción se ve influenciada por tendencias y la constante premisa del precio superior en el título de posgrado por su alta calidad.

Sin embargo, hay algo que considerar: que el Estado, por medio de políticas gubernamentales no ha sido capaz de enfatizar la fuga que le rodea con la importación de aquello que, si se tiene sin un marco de regulación por parte de la aduana, que planifique, controle, regule y mejore el sistema, Ecuador va a permanecer por debajo de las expectativas de los mismos pobladores. En este punto se establece que, si el Estado influencia el comportamiento del mercado, como se instituye en el segundo grupo de los principios de la economía, donde los agentes económicos interactúan por el intercambio de este servicio, ilustrando al mercado como un espacio imaginario donde sucede este proceso y el Estado como medio arbitrario, debería existir una política fiscal que asigne recursos que les permitan a las entidades educativas superiores mejorar su servicio y ser lo suficientemente competitivas dentro de cualquier mercado internacional, donde

los derechos comerciales sean capaces de regular estas operaciones que, como tales, es una de las funciones principales de la Aduana: controlar las importaciones y exportaciones por medio de retribuciones al Estado, en el cual se recompense esta salida de dinero del país. Caso contrario, si no se aplican las medidas como tasas o impuestos, lamentablemente Ecuador va a permanecer en un déficit en esta área, convirtiéndose en un desfogue para la economía local.

Como consecuencia, el Estado puede mejorar el bienestar de las personas, las visiones y estrategias del gobierno, para determinar su participación en la economía. Una de las soluciones puede ser el establecimiento de una política comercial que regule los precios que manejan estas instituciones, dando una elección por preferencia propia antes que por precio, a los futuros estudiantes. Orientar al mercado a un comportamiento perfecto en su totalidad sería imposible, pero, por lo menos, se puede crear una oferta nacional e internacional que tenga que cursar las mismas pruebas y requisitos para ser admitida, y se considere adecuada para la educación de la población, práctica en el ámbito donde el individuo se mueve y, que la competitividad se rija por la excelencia de un sistema de calidad adecuado, por encima del precio; también, un comercio justo y equilibrado con el cual se dé acogida a determinada institución y esta sea capaz de mantener un contrato para la generación de empleo y así, reducir este indicador económico, proporcionando una mejor vida a los ecuatorianos. Por último, se requiere la asignación y centralización de este servicio por medio del apoyo gubernamental, para fortalecer los factores determinantes de la oferta (capacitaciones, tecnología, innovación constante y mejora continua de procesos), frente a la desventaja de las IES ecuatorianas, en comparación con los consorcios internacionales.

Consideraciones finales

En conclusión, se puede precisar que, considerar la regulación de servicios intangibles en el caso específico de importaciones de educación, depende de la calidad de las políticas públicas y privadas que direccionen el Estado en el ámbito comercial, en el sector de la educación a través de la generación de impuestos que controlen el ingreso al país de este tipo de consorcios internacionales de educación, la creación de un modelo de evaluación y acreditación no solo para las IES nacionales, sino también extranjeras cuyo control, en el momento actual, es mínimo.

La necesidad de establecer un desarrollo inclusivo que complemente y oriente el comercio de intangibles debe adaptarse a nuevas reglas de globalización con una protección especial que permita diseñar unas políticas públicas de educación superior en las cuales las universidades del país no pierdan su planificación de oferta pertinente a las necesidades de la región y del país.

La transnacionalización que vivimos hoy en día se debe a que está encargada de realizar la liberalización comercial de la educación entre diferentes países del mundo; es un proceso reciente que tiene que llevar a cabo una integración corporativa con nuevos enfoques estructurados de planificación, e identificar

responsables de la política pública en el sector educativo, que permita generar beneficios y potencializar ofertas educativas de nuestras universidades andinas para la comunidad internacional.

La ausencia de una legislación aduanera que mantenga una definición clara frente a estos nuevos conceptos de entender y controlar la educación dentro de las operaciones de comercio exterior de los intangibles está en proceso de análisis, salvo en los casos de hidrocarburos (definidos por cuestiones de explotación de recursos naturales), mientras que para las operaciones comerciales solo se aplica en los casos de convenios de doble imposición firmados por nuestro país.

La exportación de servicios intangibles permite la integración de los países; por lo tanto, accede a la prestación de educación, aspectos legales o jurídicos, entre otros, que no están bien definidos.

La apertura económica de una internacionalización de educación superior sin control en los países andinos trae consigo, amenazas que debilitan un proceso de integración aún incipiente en la CAN, dejando sin dirección estatal el futuro de la educación y sus políticas de oferta y demanda sin pertinencia social, dentro de una dinámica con un simple interés mercantilista, cuando debería ser un derecho universal inalienable de las sociedades y los pueblos latinoamericanos, como el de preservar nuestra propia cultura milenaria. Sin embargo, queda claro que se promociona el ingreso de los consorcios internacionales de la educación, en detrimento de nuestro propio desarrollo.

Recomendaciones

Para finalizar este caso de estudio, se debe crear nuevas áreas de investigación relacionadas con la gestión de los activos intangibles en las instituciones de educación (IE), como mecanismo de integración en la CAN, que posibiliten la creación de una oferta posgradual desde Latinoamérica para el mundo y, de modelos de evaluación y acreditación para medir el impacto, pertinencia social y calidad de los consorcios internacionales de la educación.

Crear redes de conocimiento y formación de grupos multidisciplinarios; es decir, la investigación para mejorar los sistemas de innovación en IE de la CAN y sus países miembros.

Si bien la internacionalización permite fortalecer la enseñanza del segundo idioma como el inglés, es fundamental potencializar la creación de los centros de preservación de nuestras lenguas indígenas andinas, presentes en todos los países de la CAN, pues hasta la fecha, ningún Estado miembro ha dado un espacio en su agenda de política pública de educación superior.

La aceleración y aprovechamiento de oportunidades de la internacionalización de las IES requieren políticas proactivas y modelos de cooperación internacional integrados en los planes de desarrollo institucional, que consideren también una agenda legislativa andina en educación superior.

Una visión estratégica de la internacionalización demanda, en primer lugar, un análisis micro, meso y macro del lugar en donde se comercializará la educación, con el fin de establecer unos estudios de pertinencia de los programas ofertados.

Utilizar las oportunidades de internacionalización de una red de universidades andinas para programar estancias profesionales y para diversificar los perfiles de competencia de los egresados y docentes al interior de nuestra propia CAN.

Convocar internamente foros universitarios de discusión andina sobre los resultados y los enfoques de la internacionalización de la educación superior de consorcios presentes en la Comunidad Andina de Naciones.

Analizar los términos de ventajas y desventajas en cuanto a los altos costos en los programas ofrecidos por las instituciones, como también el impacto económico, político, cultural y comercial de permitir este tipo de comercialización, como es la educación.

Referencias

- Actis, E. y Gallo, M. E. (2002). El acuerdo general sobre el comercio de servicios: interrogantes acerca de su impacto sobre la universidad argentina. *FACES*, 8(15), 7-22.
- Ayala, M. G. y Valencia, L. E. (2019). La internacionalización, una perspectiva para mejorar la calidad de la educación superior en Ecuador. *Revista Ciencias Pedagógicas e Innovación*, 6(2), 61-69. <https://doi.org/10.26423/rcpi.v6i2.254>
- Camacho, J. L., Thul, F., Olivera, R. N., Cortés, D. y Basañez, K. (s.f.). Exportación de conocimientos académicos. https://www.uniondeexportadores.com/_datos/uploads/Exportaci_n_de_conocimientos_ac.pdf
- Campos, M. (2017). Métodos de investigación académica. Fundamentos de investigación bibliográfica. [https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76783/Campos%20Ocampo,%20Melvin.%202017.%20M%C3%A9todos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.%20\(versi%C3%B3n%201.1\).%20Sede%20de%20Occidente,%20UCR.pdf?sequence=1](https://www.kerwa.ucr.ac.cr/bitstream/handle/10669/76783/Campos%20Ocampo,%20Melvin.%202017.%20M%C3%A9todos%20de%20Investigaci%C3%B3n%20acad%C3%A9mica.%20(versi%C3%B3n%201.1).%20Sede%20de%20Occidente,%20UCR.pdf?sequence=1)
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). (2022). Comercio de servicios. <https://biblioguias.cepal.org/c.php?g=930431&p=6709256>
- Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU). (1999). La educación transnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005708.pdf>
- Elizondo, M. (2020, 19 de abril). La exportación de servicios, el futuro de la globalización. *Clarín*. https://www.clarin.com/economia/economia/exportacion-servicios-futuro-globalizacion_0_0xUTTryUU.html

- Fadda, H. G. (2020). Globalización 4.0 y el comercio de intangibles. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/20091>
- Fundación Conocimiento y Desarrollo. (2018). Informe CyD 2018. https://www.upo.es/diario/wp-content/uploads/2019/09/ICYD_2018_completo.pdf
- García, A. (1999). La educación trasnacional: la experiencia extranjera y lecciones para el diseño de una política de regulación en la Argentina. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005708.pdf>
- García, C. A., Rodríguez, D. M. y Díaz, A. P. (2020). Deficiencias en la regulación contable: invisibiliza los activos intangibles y perjudica las organizaciones económicas. *Revista Espacios*, 41(17), 1-17.
- Gascón, P. y Cepeda, J. L. (2007). El comercio de servicios educativos y la educación superior. *Reencuentro*, (50), 73-82.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEVAL). (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. <https://evaluaciones.evaluacion.gob.ec/BI/la-educacion-en-ecuador-logros-alcanzados-y-nuevos-desafios-resultados-educativos-2017-2018/>
- Knight, J. (2015). Internacionalización de la educación superior: nuevos desarrollos y consecuencias no intencionadas. IESALC, (211). <https://repositorioslatinoamericanos.uchile.cl/handle/2250/684027?show=full>
- Mata, L. D. (2019). El enfoque cuantitativo de investigación. <https://investigaliacr.com/investigacion/el-enfoque-cuantitativo-de-investigacion/>
- Mejía, T. (2020). Investigación descriptiva: características, técnicas, ejemplos. <https://www.lifeder.com/investigacion-descriptiva/>
- Núñez, Y. y Rodríguez, C. (2015). Gestión de recursos intangibles en instituciones de educación superior. *RAE, Revista de Administración de Empresas*, 65-77. <https://doi.org/10.1590/S0034-759020150107>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2008). Declaración y plan de acción de la conferencia regional de educación superior en América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000181453.locale=es>
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (s.f.). Servicios de enseñanza. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/education_s/education_s.htm
- Organización Mundial del Comercio (OMC). (2019). Finalidad y conceptos. https://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/cbt_course_s/c1s3p1_s.htm
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). (2012). *Modelo de convenio Tributario sobre la renta y sobre el patrimonio* (8.ª ed.). OECD iLibrary. <https://doi.org/10.1787/9789264184473-es>

- Parra, J. (2013). La investigación o enfoque cualitativo. <http://yamilesmith.blogspot.com/2012/06/la-investigacion-o-enfoque-cualitativo.html>
- Sebastián, J. (2005). La internacionalización de las universidades como estrategia para el desarrollo institucional. *Innovación Educativa*, 5(26).
- Solano, D. R. (2011). *Exportación de servicios de ingeniería a Chile* [Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Ingeniería, Perú]. <http://docplayer.es/77501715-Universidad-nacional-de-ingenieria.html>
- Suasnabas-Pacheco, L. y Juárez, J. F. (2020). Calidad de la educación en Ecuador. ¿Mito o realidad? *Revista científica Dominio de las Ciencias*, 6(2), 133-157. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v6i2.1160>
- Threecom. (2015). Qué es un recurso intangible. <https://threecom.wordpress.com/2015/12/07/que-es-un-recurso-intangible/>
- Troconis, A. E. (2018). La sociedad del conocimiento y los activos intangibles en el mercado de la integración económica. *Yura, Relaciones Internacionales*, (15), 105-128.
- Weistreicher, G. (2019). Destrucción creativa. <https://economipedia.com/definiciones/destruccion-creativa.html>
- Witker, J. A. (2011). *Derecho del comercio exterior*. Universidad Nacional Autónoma de México.

Capítulo 13.

Desarrollo de habilidades del pensamiento científico mediante la indagación y experimentación

Sandra Patricia Quiroz Rivera¹
Gustavo Adolfo González Roys²
Leonardo Enrique Martínez Arredondo³

Cítese como: Quiroz-Rivera, S. P., González-Roys, G. A. y Martínez-Arredondo, L. E. (2023). Desarrollo de habilidades del pensamiento científico mediante la indagación y experimentación. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 182-201). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c303>

Resumen

La investigación fue realizada en el ámbito educativo de la institución Nelson Mandela de Valledupar (Cesar), teniendo como objetivo, promover el desarrollo de habilidades del pensamiento científico en el área de Ciencias Naturales en los estudiantes de básica secundaria del grado sexto. La metodología utilizada tuvo en cuenta el paradigma de investigación cualitativo, apoyado en el diseño de acción pedagógica. En cuanto a la estructuración e implementación de la propuesta didáctica, se consideró una serie de referentes bibliográficos, con los cuales se orienta cada uno de los aspectos conceptuales, enriqueciendo las estrategias didácticas de indagación y experimentación puestas en marcha. De acuerdo con los resultados de la investigación, se logró el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades de pensamiento científico de orden inferior, dando pie al desarrollo de habilidades de pensamiento científico de orden superior, por lo cual se concluyó que la investigación tiene en cuenta los aportes de esta en el desarrollo de habilidades del pensamiento científico en los estudiantes, los cuales se hicieron evidentes en los procesos de aprendizaje y, por consiguiente, también generaron un impacto en el currículo institucional.

Palabras clave: habilidades de pensamiento científico; indagación; experimentación.

¹Docente, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. Correo: sandrapa.quiroz@umariana.edu.co 

²Docente, Universidad Mariana, Valledupar, Colombia. Correo: ggonzalezr@umariana.edu.co 

³Universidad Popular del Cesar Valledupar, Colombia. Correo: leonardomartinez@unicesar.edu.co 

Development of scientific thinking skills through inquiry and experimentation

Abstract

The research was conducted in the educational environment of the Nelson Mandela School in Valledupar (Cesar), to promote the development of scientific thinking skills in the area of Natural Sciences in sixth-grade high school students. The methodology used took into account the qualitative research paradigm, supported by the pedagogical action design. Regarding the structuring and implementation of the didactic proposal, a series of bibliographical references were considered, with which each of the conceptual aspects that enriched the didactic strategies of inquiry and experimentation implemented was oriented. The results show the development and improvement of scientific thinking skills of a lower order, giving rise to the development of the same in a higher order, so it was concluded that the research attends contributions to the development of these skills in the students, evidenced in the learning processes and, consequently, generating an impact on the institutional curriculum.

Keywords: scientific thinking skills; inquiry; experimentation.

Desenvolvimento de habilidades de pensamento científico através de inquérito e experimentação

Resumo

A pesquisa foi realizada no ambiente educacional da Escola Nelson Mandela, em Valledupar (Cesar), para promover o desenvolvimento de habilidades de pensamento científico na área de Ciências Naturais em alunos do sexto ano do ensino médio. A metodologia utilizada levou em conta o paradigma da pesquisa qualitativa, apoiada no design de ação pedagógica. Para a estruturação e implementação da proposta didática, foi considerada uma série de referências bibliográficas, com as quais se orientou cada um dos aspectos conceituais que enriqueceram as estratégias didáticas de investigação e experimentação implementadas. Os resultados mostram o desenvolvimento e o aprimoramento de habilidades de pensamento científico de ordem inferior, dando origem ao desenvolvimento das mesmas em uma ordem superior, de modo que se concluiu que a pesquisa atende a contribuições para o desenvolvimento dessas habilidades nos alunos, evidenciadas nos processos de aprendizagem e, conseqüentemente, gerando um impacto no currículo institucional.

Palavras-chave: habilidades de pensamento científico; investigação; experimentação.

Introducción

El presente artículo refleja el desarrollo del trabajo investigativo que tuvo como propósito, plantear una estrategia didáctica encaminada al desarrollo de habilidades del pensamiento científico en el área de Ciencias Naturales. Las razones que motivaron su desarrollo atañen a una serie de observaciones en la práctica pedagógica y, como eje fundamental, la trascendencia de los conocimientos en el contexto, siendo así que, la concepción de ciencia debe presentarse como algo factible para todos. Para ello, es necesario observar que no basta con memorizar conceptos, sino que se debe interpretar la realidad, lo cual requiere de aspectos mucho más decisivos y significativos en los que haya una interacción con el diario vivir y, se ponga en desarrollo, las habilidades científicas.

Entonces, queda atrás la idea de ciencia como la teoría de unos pocos; es necesario entender que es posible hacer ciencia para todos, pero se requiere tanto de componentes como de espacios que generen y propicien la construcción de nuevos conocimientos, reconociendo las capacidades de cada uno de los individuos, la tendencia al descubrimiento, la invención, la crítica, la lógica y el desarrollo de investigaciones, dando origen a posibles soluciones.

Para esta investigación se fija una serie de objetivos que buscan caracterizar las habilidades de pensamiento científico en los estudiantes para el área de Ciencias Naturales, para con ello diseñar y aplicar una estrategia pedagógica que conlleve su motivación en el aprendizaje de la ciencia por medio de la percepción de situaciones cotidianas en su entorno. A partir de lo anterior, se busca construir un análisis de la realidad, teniendo en cuenta la incidencia de la estrategia implementada, con la potencialización de habilidades del pensamiento científico y, por ende, su relación con los desempeños académicos en el área.

Respecto a estos objetivos, la propuesta se justifica como una alternativa que considera la formación de la ciencia como un proceso complejo en el que interviene un sinnúmero de aspectos y factores, como también la manera como el docente puede llevar a cabo dicha tarea, como guía y facilitador en la construcción de este proceso.

Uno de los principales conflictos a la hora de educar es ‘descubrir’ la forma más adecuada de hacerlo; por esto, es relevante incluir aspectos que desarrollen lo teórico-práctico, como el aprender y actuar, observando que cada clase es parte de la realidad. Es preciso implementar alternativas pertinentes para el desarrollo de habilidades científicas que se inclinen en la búsqueda de nuevos conocimientos y, en consecuencia, promuevan una actitud positiva ante la imagen de ciencia, que mantenga la curiosidad y mejore la motivación, no solo a lo largo de un período escolar, sino también a lo largo de la vida.

Metodología

La investigación se realizó basada en el paradigma cualitativo, el cual busca profundizar el objeto de estudio y no generalizar, con la finalidad de entender una situación como un todo, atendiendo los factores que inciden en la problemática. Así mismo, al interpretar la información, se trata de no imponer conceptualizaciones propias al problema analizado.

Como punto de partida, se concibe las observaciones específicas del fenómeno abordado, por medio de las cuales se obtiene la información general del objeto de estudio. Por ende, se analiza, caracteriza y detalla las categorías que determinaron la situación estudiada, para con ello, comprender el comportamiento de la realidad investigada (Bonilla-Castro y Rodríguez, 2005).

El diseño investigativo se enmarca en la acción pedagógica, con el fin de obtener un análisis crítico de la población de estudio, considerando la realidad de la problemática planteada, para generar una transformación en la imagen de ciencia y, por lo mismo, lograr habilidades del conocimiento científico de forma contextualizada. De igual forma, esta investigación se basa en la fusión dialogante de la teoría pedagógica y la práctica, apoyada en tres fases del proceso investigativo: Deconstrucción, Construcción y Reconstrucción. Las estrategias de recolección de información planteadas fueron las técnicas e instrumentos para las tres fases del proceso investigativo, llevadas a cabo de la siguiente manera:

En la fase de deconstrucción, se diseñó dos instrumentos de observación: guía de observación y lista de chequeo de evaluación a estudiantes, con el objetivo de caracterizar las habilidades del pensamiento científico. Para la fase de construcción, se diseñó instrumentos de observación y entrevista, para establecer y aplicar la propuesta didáctica de mejoramiento. En la fase final de reconstrucción se aplicó dos instrumentos de observación, con el objetivo de analizar la estrategia didáctica implementada y, su relación con la motivación y desempeño de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales.

Se trabajó con la población de estudiantes de la Institución Educativa (IE) Nelson Mandela de Valledupar, presentes en la jornada única del grado sexto de básica secundaria, la cual funciona en dos grupos, con una cantidad de 75 estudiantes, por lo cual, como criterio de selección para la unidad de análisis, se tomó una muestra intencional de máxima variación, con el fin de obtener características relevantes del objeto de estudio, conformando así un grupo de 20 estudiantes entre las edades de 11 y 12 años, con el fin de mejorar los desempeños en el área de Ciencias Naturales. Estos criterios son proyectados hacia la optimización en las actividades académicas de los educandos. En la actualidad se evidencia la necesidad de la construcción del conocimiento científico ante los diferentes avances en este ámbito, llevando consigo el perfeccionamiento de la comprensión del entorno.

Problemática detectada

La problemática de investigación está relacionada con las dificultades en el rendimiento académico de los estudiantes en el área de Ciencias Naturales, lo cual se refleja en los bajos desempeños obtenidos durante los periodos académicos del año escolar, teniendo como atenuante, la imagen errada de ciencia en ellos, ya que la perciben como algo muy lejano a su práctica de vida, llevando consigo la idealización de que esta es una disciplina ‘difícil’ de aprender y, exclusiva para personas denominadas ‘intelectuales’, con métodos rigurosos de estudio e investigación. Esta afirmación es deducida de patrones imaginarios de los estudiantes de grado sexto acerca de los científicos, su trabajo y el medio donde se desenvuelve y desarrolla la ciencia, lo cual fue evidenciado en la entrevista grupal aplicada, descrita en la Tabla 1.

Tabla 1

Entrevista grupal a estudiantes

Categorías deductivas	Proposiciones dibujos estudiantes	Subcategorías inductivas	Códigos
Percepción de ciencia	- Señor de cabello blanco con bata blanca, Erlenmeyer - Señor con cabello desordenado, anteojos, bata blanca, guantes, tiene un balón de laboratorio. - Señor con camisa blanca, instrumentos de laboratorio, Erlenmeyer. - Niño con camisa blanca, con anteojos, tiene un tubo de ensayo. - Señor de cabello desordenado, anteojos, bata de laboratorio, tiene un Erlenmeyer, mesa con instrumentos de laboratorio. - Un señor que tiene un instrumento de laboratorio, mesa con instrumentos de laboratorio	Imagen de ciencia y científico	IM-CIEN

Resultados

Partiendo de la aplicación de instrumentos y la clasificación de categorías y subcategorías a partir del método inductivo, se obtuvo la siguiente información:

Con respecto a la caracterización de habilidades del pensamiento científico en los estudiantes, se obtuvo la información recolectada desde la aplicación de los instrumentos de guía de observación y lista de chequeo, descritas en las tablas 2 y 3.

Tabla 2

Instrumento Guía de Observación a estudiantes

Categoría deductiva	Proposiciones agrupadas por aspectos observados	Subcategoría inductiva	Códigos
Participación	- No manifiestan curiosidad e indagación de la temática. - Solo tres estudiantes realizan preguntas. - Actitudes pasivas frente al desarrollo de la clase. - Poca participación. - Escasa comunicación de interrogantes.	Actitudes del estudiante	ACT-EST
Proceso de aprendizaje	- Responden en su cuaderno los interrogantes planteados en la actividad de la clase. - No se desarrolló trabajo en equipo. - Se desarrolló trabajo individual.	Acciones del estudiante	ACC-EST
	- La mayoría de los estudiantes presentaron dificultades en el desarrollo de la actividad. - Poca comprensión de la temática. - Poco apoyo en la guía para el desarrollo de la actividad. - Algunos estudiantes no desarrollan la actividad en el tiempo establecido. - No se socializa el desarrollo de la actividad de forma grupal.	Acciones del estudiante	ACC-EST

Categoría deductiva	Proposiciones agrupadas por aspectos observados	Subcategoría inductiva	Códigos
Proceso de enseñanza	- La metodología desarrollada por la docente es una clase expositiva. - La docente, en el inicio de la clase, muestra imágenes alusivas al tema. - La docente explica la temática de la clase. - Plantea la actividad individual. - La docente es quien realiza la calificación de los estudiantes de forma individual.	Acciones del docente	ACC-DOCE

Observación general: con la estrategia utilizada para el desarrollo de la clase no se promueve la participación, indagación y trabajo en equipo de los estudiantes.

Tabla 3

Instrumento: Lista de chequeo evaluación a estudiantes

Categoría deductiva (habilidad)	Proposiciones aspectos observados	Subcategoría inductiva	Códigos
Recordar	- La mayoría de los estudiantes pone atención.	- Atención en clase, observación.	AT-CL
	- Pocos estudiantes describen ciertas estructuras celulares.	- Escasa descripción de los contenidos.	ESC-DESC
	- En ciertas ocasiones algunos estudiantes formulan preguntas.	- Escasas preguntas.	ESC-PREG
Comprender	- En pocos estudiantes se evidencia comprender el desarrollo de la actividad.	- Escasa comprensión de la actividad	ESC-COMPR
	- La mayoría de los estudiantes desarrolla incorrectamente la actividad.	- Desarrollo incorrecto de la actividad	DES-INC

Categoría deductiva (habilidad)	Proposiciones aspectos observados	Subcategoría inductiva	Códigos
Aplicar	- En algunos estudiantes se evidencia aciertos en el desarrollo de la actividad. - La mayoría de los estudiantes no aplica los contenidos en el desarrollo de la actividad.	- Escasa aplicación de los conocimientos en el desarrollo de la clase.	ESC-APL
		- No se aplica los contenidos en el desarrollo de la actividad.	NO-APL
Analizar	- Los estudiantes no analizan el desarrollo de la actividad. - En la estrategia desarrollada en clase no se promueve la socialización de la actividad.	- No se analiza los conocimientos.	NO-ANL
		- No se compara resultados	NO-COMP
Evaluar	- Los estudiantes únicamente entregan el desarrollo de la actividad, para ser calificado. - La actividad no promueve valorar las ideas y el trabajo de los compañeros.	- No se socializa aprendizajes en clase.	NO- SOC
		- No se valora las ideas y el trabajo de los compañeros.	NO-EV
Argumentar	- Los estudiantes no argumentan respuesta de la actividad en clase.	- No se realiza argumentación	NO-ARG
Crear	- La actividad no promueve la creación de nuevas ideas de solución a la actividad.	- No se posibilita la creación de nuevas ideas.	NO-CRE

Observación general: el desarrollo de la estrategia de la clase no promueve la demostración de ciertas habilidades científicas como la experimentación, establecer diferentes soluciones, analizar, comparar, crear, expresar ideas y valorar el trabajo de los demás.

De acuerdo con la información obtenida mediante los instrumentos de guía de observación y la evaluación a estudiantes con la lista de chequeo, se puede interpretar que la metodología expositiva llevada a cabo durante las clases no motiva su participación en el proceso de aprendizaje y, por ende, no promueve el perfeccionamiento de habilidades del pensamiento científico en ellos, ya que se observó poca participación e indagación; también, se logró evidenciar escasa comprensión de la temática, debido al bajo desempeño en la realización de las actividades en la mayoría de los estudiantes.

La utilización de recursos didácticos debe ser adaptada a la temática desarrollada en clase, ya que estos propician la participación y conocimientos; por lo tanto, es necesario que dichos recursos sean inclusivos en el proceso de enseñanza-aprendizaje; es decir, que promuevan en todos los estudiantes, un ambiente armónico que posibilite lograr el objetivo de la clase.

Por consiguiente, la organización y aplicación de la estrategia didáctica para el desarrollo de habilidades de pensamiento científico mediante la indagación y la experimentación se basó en los datos recolectados a través de la aplicación de los instrumentos de la entrevista grupal a estudiantes y las observaciones en los estudios de clase, obteniendo la información descrita en las tablas 4 y 5.

Tabla 4

Instrumento Entrevista Grupal a estudiantes

Categorías deductivas	Proposiciones estudiantes	Subcategorías inductivas	Códigos
Motivación	- Cuando se hacía experimentos, las clases eran divertidas. - Los profesores son respetuosos. - Recuerdo mucho los experimentos. - Pegábamos las mesas y mirábamos los videos en clase. - Recuerdo los experimentos. - Las clases divertidas. - La explicación de las clases. - Me gustan las imágenes, los videos. - Me motivaba a hacer las tareas. - La explicación y el buen trato. - Aprender de la naturaleza. - Explicaba algo que no sabíamos - Me gustan los experimentos.	- Acciones positivas en la clase	ACC-POSIT
Desmotivación	- Recuerdo que una vez hice mal un experimento. - Desorden en el salón - Desorden de los compañeros. - No entendía las clases.	- Acciones negativas en la clase	ACC-NEG

Categorías deductivas	Proposiciones estudiantes	Subcategorías inductivas	Códigos
Expectativas	- Quisiera que mi salón estuviera más organizado, más aseado y que todos mis compañeros estemos en armonía. - Ordenado, genial. - Quisiera que estuviera bonito y pintado. - Ordenado y muy bonito, aseado. - Que no estuviera desordenado.	- Expectativas sobre el salón de clases	EXP-SAL
	- Disciplinados, más experimentos, hacer cosas geniales. - Ordenadas, divertidas y que se hiciera experimentos. - Ordenadas, que participen todos levantando la mano. - Experimentando. - Buscando respuesta sobre lo científico. - Conocer y leer.	- Expectativas frente a la clase	EXP-CL
	- Amigable, fácil el aprendizaje, que se le pueda entender. - Amigable y muy divertido. - Dinámica, cariñosa, respetuosa. - Amorosa, que traiga animales a la clase. - Divertida. - Amigable. - Que sea más fácil el aprendizaje.	- Expectativas frente al docente	EXP-DOC

Tabla 5

Guía de Observación Estudios de clase

Categorías deductivas (habilidades)	Proposiciones aspectos observados	Subcategorías inductivas	Códigos
Recordar	- Se tuvo en cuenta los saberes previos de los estudiantes. - Situaciones de la vida cotidiana y el entorno planteadas mediante imágenes. - Los estudiantes participan activamente frente a la descripción de las situaciones cotidianas y del entorno. - Los estudiantes indagan acerca de lo observado. - Activación de saberes previos.	Participación de los estudiantes	PART-EST
Comprender	- Se realizó la explicación de la temática. - Participación de los estudiantes. - Se generó preguntas acerca del tema. - Se presentó a los estudiantes un video acerca de la temática.	Los estudiantes evidencian la comprensión de la clase	EST-COMP
Aplicar	- Se realizó experimentación a través de estímulos para los cinco sentidos. - Los estudiantes se mostraron muy participativos e interesados en la experimentación. - Se planteó la actividad de clase. - Los estudiantes participaron en el desarrollo de la actividad. - Los estudiantes participaron activamente en el desarrollo de la actividad.	Experimentación en clase	EXP-CL

Categorías deductivas (habilidades)	Proposiciones aspectos observados	Subcategorías inductivas	Códigos
Motivación	- Los estudiantes se mostraron bastante participativos e interesados durante el desarrollo de la clase. - Los estudiantes se mostraron colaboradores frente a las dudas que manifestaban los compañeros.	Motivación en los estudiantes	MOT-EST
Material didáctico	- Imagen de situaciones en las que se evidencia la temática de clase. - Materiales experimentación. - Video acerca de la temática de clase. - Presentación digital sobre la temática de la clase.	Recursos didácticos	REC-DID
Evaluación	- Actividad inicial: saberes previos - Actividad experimental: Manos a la obra. - Actividad de clase. - Socialización de la actividad de clase. - Autoevaluación de los estudiantes frente a sus saberes adquiridos en clase.	Valoración en la clase	VAL-CL

Observación general: por medio de la metodología de clase, los estudiantes lograron poner en práctica sus habilidades de pensamiento científico de orden inferior, como las clasificadas en la categoría de Recordar, Habilidades de comprensión y Habilidades de aplicación.

De acuerdo con la información recogida a través del instrumento de entrevista grupal a estudiantes y las observaciones de estudio de clase, se logró deducir que los educandos manifiestan motivación frente a los experimentos en clase, videos, imágenes, clases divertidas, explicación agradable, aprendizajes acerca de la naturaleza y el valor del respeto. Al mismo tiempo, expresan acciones que desmotivan su aprendizaje, como experimentos que no han logrado realizar, el desorden y la incomprensión de algunas temáticas de clase. Adicionalmente, se observa las expectativas que manifestaron frente al ambiente de aprendizaje, deseando un ambiente ordenado, manteniendo el buen comportamiento, con

clases donde se desarrolle experimentos y se genere la participación de todos, promoviendo el desarrollo de habilidades para investigar, como también, un docente amigable, dinámico que facilite la comprensión de las temáticas.

En consecuencia, con base en las expectativas, anhelos y motivaciones de los estudiantes, al igual que la taxonomía para las habilidades de pensamiento, se diseñó una clase a manera de prueba para su estudio y observación, en la cual se planteó cuatro momentos:

1. **Alerta tus sentidos:** los estudiantes estimulan su habilidad para observar, reconocer, recordar y describir situaciones de la vida cotidiana relacionadas con la temática de la clase, a través de analogías plasmadas en imágenes, videos o la observación directa del fenómeno estudiado. En este momento de la clase, se plantea preguntas problema que promuevan la indagación que, a su vez, orienten y relacionen los conocimientos previos de los estudiantes con la temática a desarrollar.
2. **Comprenamos nuestro entorno vivo y físico:** se desarrolla el soporte teórico científico de la temática llevada a cabo en clase. En este momento de la clase, se estructura los conocimientos previos en conocimiento científico en el estudiante, desarrollando la habilidad de comprender e interpretar su entorno.
3. **Científicos, manos a la obra:** se plantea la investigación, experimentación y la elaboración de modelos representativos de la temática de estudio, con el fin de desarrollar habilidades de experimentación y aplicación.
4. **Evaluemos lo aprendido:** en este momento de la clase se socializa los hallazgos a partir de la experimentación, con el fin de relacionarlos con la teoría explicada en el momento 2, para con ello, desarrollar habilidades como la interpretación y análisis de la temática.

En consecuencia, con el procesamiento y análisis de los estudios de clase realizados, conllevó a la aplicación del instrumento Lista de chequeo para valoración a estudiantes, con el fin de evaluar la estrategia didáctica implementada con relación a los desempeños de los estudiantes en las clases de Ciencias Naturales, obteniendo los datos descritos en la Tabla 6.

Tabla 6

Instrumento de lista de chequeo para evaluación a estudiantes

Categorías deductivas	Proposiciones aspectos observados	Subcategorías deductivas	Códigos
Reconocer	- La mayoría de los estudiantes pone atención en el desarrollo de la clase.	- Manifiesta atención en clase. - Reconoce y describe los contenidos estudiados en clase. - Formula preguntas durante la clase.	ATEN-CL
	- Mediante las analogías presentadas en clase, la mayoría de los estudiantes manifiesta reconocer la temática estudiada en clase. - La mayoría de los estudiantes formula preguntas en cuanto a la temática desarrollada en clase.		FORM-PREG
Comprender	- Los estudiantes relacionan las analogías y la experimentación con el contenido estudiado. - Los estudiantes manifiestan participación asertiva durante la clase.	- Relaciona y explica mediante ejemplos, los contenidos estudiados en clase.	REL-EXP
Aplicar	- Los estudiantes experimentan situaciones para la construcción del conocimiento, mediante la estimulación de sus sentidos.	- Experimentación en clase. - Aplica los conocimientos en las actividades. - Establece soluciones	EXP-CL
	- Los estudiantes aplican su conocimiento construido durante la clase en el desarrollo de la actividad.		APL-CONC
	- La mayoría de los estudiantes plantea sus opciones de solución y puntos de vista de forma correcta.		EST-SOL
Analizar	- La mayoría de los estudiantes comunica sus puntos de vista, manifestando acuerdos y desacuerdos con lo planteado por sus compañeros.	- Analiza y compara conocimientos	AN-COMP

Categorías deductivas	Proposiciones aspectos observados	Subcategorías deductivas	Códigos
Evaluar	- Todos los estudiantes realizan la socialización de su experimentación y, plantean soluciones a la actividad de clase.	- Expresa y argumenta su trabajo en clase. - Valora las ideas y el trabajo de sus compañeros.	EXP-ARG
	- Todos los estudiantes apoyan los argumentos y soluciones de sus compañeros durante el desarrollo de la clase.		VAL-IDE
Crear	- Ciertos estudiantes proponen ideas de solución a dificultades presentadas en sus compañeros.	- Crea y combina nuevas ideas en la solución del trabajo.	CR-SOL

Observación general: por medio de la metodología de clase, los estudiantes lograron poner en práctica sus habilidades de pensamiento científico, como: indagar, observar, describir, analizar, interpretar y argumentar.

Con base en la estructura de la clase aplicada para el área de Ciencias Naturales con los estudiantes de sexto grado se llevó a cabo los siguientes procesos:

Primero, teniendo en cuenta la estrategia que despierta en los estudiantes la habilidad de reconocer, se los situó en la temática de clase, donde se aplicó la técnica de analogía, con el fin de que retomasen sus conocimientos previos a través del planteamiento de situaciones de la vida cotidiana a través de la observación de unas imágenes. Ejecutada la técnica, se logró evidenciar su participación exitosa, ya que reconocieron episodios vivenciados que vincularon con sus saberes previos y relacionaron con la temática planteada en clase.

Segundo, habiendo partido con el proceso de aprendizaje en los estudiantes mediante el reconocimiento de la temática, se procedió con el propósito de generar un desconcierto cognitivo en ellos, para lo cual se puso en práctica la indagación a través de la explicación teórica del contenido de la clase, llevando a cabo una presentación digital con gráficos que mantuvieran su atención.

Es importante aclarar que, al conocer una teoría científica y confrontarla con el bagaje empírico, se produce un desequilibrio cognitivo de la temática estudiada, razón por la cual es fundamental generar en ese momento la participación de los estudiantes; a partir del desequilibrio cognitivo, generan preguntas acerca de conceptos inmersos en la teoría de la clase. Se tuvo en cuenta la formulación de preguntas por parte del docente hacia ellos, relacionando los conceptos de la temática y las vivencias o analogías presentadas en clase.

Dicho esto, en el segundo momento de la clase se promovió un diálogo de los contenidos estudiados, generando espacios para que los estudiantes plantearan

preguntas y formularan hipótesis frente a las mismas, que más adelante serían confirmadas o descartadas mediante la experimentación. Se apreció un alto grado de participación en la clase y también se generó un ambiente colaborativo; hubo respuestas acertadas y, de forma segura, algunos expresaron dudas de sus compañeros.

Tercero, se procedió a la ejecución de la estrategia didáctica de experimentación de acuerdo con la temática de clase, donde se puso en práctica la percepción de los estudiantes, estimulando sus sentidos. Estos manifestaron mucha participación y motivación frente a este momento de clase, el cual se encontraba direccionado por las tarjetas de procedimiento, haciendo más fácil la comprensión de los pasos a seguir por ellos.

Adicionalmente al entusiasmo generado en los estudiantes debido a la experimentación, se generó el espacio para la evaluación de conocimiento mediante el taller de clase en medio físico, el cual se desarrolló en su totalidad en el tiempo estipulado; así, se logró evidenciar el desarrollo acertado de los puntos y, por ende, el conocimiento y desempeño establecidos en la programación de la clase.

Discusión

Se atendió el proceso investigativo a partir de la praxis docente, los procesos de enseñanza-aprendizaje, el soporte teórico, la ruta metodológica y los resultados satisfactorios obtenidos a lo largo de la investigación, basados en el diseño de la secuencia de clase y las estrategias didácticas implementadas, con el fin de que los estudiantes desarrollen habilidades del pensamiento científico, planteadas estas según Chamizo (2017), como: indagar, observar, describir, interpretar, analizar y argumentar, a partir de procesos cognitivos llevados a cabo desde un nivel inferior a un nivel superior.

De acuerdo con Bloom (1956, como se cita en Churches, 2009), se puede inferir que, sin desarrollar las habilidades de orden inferior como recordar, comprender y aplicar, no sería posible avanzar en el desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior como analizar, evaluar y crear.

En cuanto al diseño de la secuencia didáctica y la implementación de estrategias didácticas, se tuvo en cuenta la percepción y aspiración de los estudiantes en cuanto a las clases de Ciencias Naturales, describiendo que la experimentación, las imágenes y videos eran de gran motivación para ellos, por lo cual se preparó una secuencia de clase y estrategias didácticas acordes a sus expectativas.

Kuhn (1971) menciona que la comprensión de la ciencia se facilita en la infancia, por mostrar su sensibilidad, su tendencia al descubrimiento y autodescubrimiento, a la invención, la creatividad y la forma de captar la atención; los experimentos permitirán encontrar explicaciones e incluso soluciones, lo que hará del niño, un promotor de ciencia. Respecto a la experimentación, los descubrimientos del niño deben ser considerados más que intuición, dando paso a la ingeniosidad y la inteligencia. Por lo tanto, es necesario promover en los estudiantes, el desarrollo

de la crítica, la lógica de tipo deductivo e inductivo, que les permita calcular, comprobar, valorar, calificar y cuantificar, para obtener los resultados deseados.

Es válido aclarar que el desarrollo de habilidades del pensamiento científico es un tema inquietante en las reflexiones pedagógicas de las IE; más aún, cuando se pretende generar contextos desde los cuales se pueda desplegar la potencialidad investigativa en la cultura estudiantil y, con ella, el desarrollo de la ciencia, tecnología y sociedad.

Según la perspectiva de Bachelard (2000), en el desarrollo de habilidades del pensamiento científico, en efecto, en cualquier consideración que se presente para defender un método en la ciencia, se ha de reconocer que el que investiga lleva consigo la experiencia de la historia, y eso es ya un motivo para mirar el mundo de manera distinta a los demás.

De modo que, el desarrollo de habilidades científicas establece la generación del conocimiento, como el proceso mediante el cual el investigador, en tanto amplía el horizonte de las posibilidades de conocer, da cuenta de su proceso de aprendizaje.

Es conveniente comenzar por reconocer que el maestro construye a partir de la motivación que genere en sus estudiantes, y desde ahí, saber cuáles son las dificultades que les impiden el tránsito hacia el nuevo conocimiento científico. Entonces, la experimentación no es solo un camino que se disfruta cuando ocurre el descubrimiento de algo, sino también el proceso donde se percibe momentos de dificultad e incertidumbre, en los cuales el estudiante, si no está convencido de lo que hace, puede abandonar el propósito, sin ningún reparo.

Por consiguiente, el desarrollo de habilidades del pensamiento científico exige un compromiso por parte del maestro y de los estudiantes, en el sentido en que se aborda la experimentación como un camino a partir del asombro, para posteriormente llevar al perfeccionamiento del conocimiento científico, siendo este proceso orientado en el acto, reconociendo que, en medio del descubrimiento o el error, se aprende del mundo y de uno mismo.

Referente al diseño de la secuencia de clase, se situó a los estudiantes en la temática, para que retomaran sus conocimientos previos a través del planteamiento de una situación de la vida cotidiana (Anderson y Krathwohl, 2001, como se citó en Churches, 2009). Las habilidades de pensamiento de orden inferior se subdividen en habilidades para recordar, donde está presente la capacidad de identificar, reconocer y describir hechos; por lo tanto, el reconocimiento de analogías de la vida cotidiana llevadas a la clase, incide en el desarrollo de dichas habilidades de reconocimiento, como base de la construcción del conocimiento científico.

En efecto, al brindar a los estudiantes la información teórica de la clase, relacionada con los conocimientos empíricos y saberes previos a través de la estrategia didáctica de indagación, ellos exploran un desequilibrio cognitivo y se promueve un avance en la reestructuración del conocimiento. De ahí que, se generó en ellos la habilidad para indagar, como afirma Chamizo (2017): por medio de la pregunta se genera habilidades y conocimientos que permiten reconocer el acontecimiento o fenómeno de manera específica, siendo la pregunta la base para generar todo conocimiento científico.

En la experimentación se puso en práctica la percepción de los estudiantes, estimulando sus sentidos, promoviendo el desarrollo de habilidades de pensamiento de comprensión, ya que, de acuerdo con Bloom (1956, como se cita en Churches, 2009), así es como se evidencia “la capacidad de entender la información, los significados, interpretar y comparar hechos, inferir causas y predecir consecuencias” (p. 8). Así mismo, se generó el desarrollo de habilidades de pensamiento científico como la observación y descripción; según Chamizo (2017), este se basa en los hechos llevados a cabo en la experimentación, conllevando la comprensión del mundo que nos rodea.

La retroalimentación de la temática y la socialización de experiencias hacen que el estudiante desarrolle habilidades de aplicación. Bloom (1956, como se citó en Churches, 2009) afirma que así “se fomenta la capacidad de hacer uso de la información y conocimiento, con el fin de ejecutar, implementar, utilizar conceptos en diferentes situaciones y [solucionar] problemas” (p. 8). De igual forma, como afirma Chamizo (2017), los modelos contribuyen a las representaciones mentales que explican una situación, representaciones materiales o prototipos llevados a cabo en la experimentación.

Se logró evidenciar el alcance de los desempeños establecidos en las clases desarrolladas con la estrategia didáctica implementada, teniendo en cuenta los desempeños estandarizados según el Ministerio de Educación Nacional (MEN, 2006):

- Me aproximo al conocimiento como científico (a) natural.
- Manejo conocimientos propios de las ciencias naturales.
- Desarrollo compromisos sociales y personales.

Dicho esto, de acuerdo con Bachelard (2000), es conveniente reflexionar en que el desarrollo de habilidades del pensamiento científico es un proceso en el que se muestra la búsqueda constante de conocimiento y entendimiento del contexto, que exige una comprensión de la dinámica de la ciencia, de suerte que responda como aporte o contraposición a las constantes propuestas de las teorías y, no solo limitar a que el estudiante sea un reproductor de conceptos, inhibiéndolo de considerarse como un científico o científica natural, sino por el contrario, que los aprendizajes desarrollados en el área de Ciencias Naturales tengan lugar a la transcendencia de su conocimiento en el diario vivir.

Cabe destacar que una de las bases para lograr el desarrollo del conocimiento científico son las aplicaciones contextualizadas retomadas del diario vivir; allí se reconoce un vínculo entre lo que se conoce y la explicación de las experiencias. La experimentación, analogías y modelos representativos cumplen un papel muy importante en las riendas de la ciencia, al dar paso a la motivación, participación, capacidad de asombro, discusiones y debates sobre las opiniones individuales y grupales y, al mismo tiempo, generar la interacción comunicativa para plantear argumentos. Husserl (como se citó en MEN, 2006) plantea que una manera inmediata y pre-científica de las cosas es experimentarlas y vivenciarlas, para dar una descripción en el modo de presentar su comportamiento en el mundo,

intentando ver el territorio, con anticipación a efectuar una manipulación teórica de las cosas.

Todos los procesos del saber se cimientan en el trato con las cosas en este mundo vivido, determinando las relaciones de familiaridad y el plano de lo experimentado de inmediato en la inmersión de la vida cotidiana, convirtiendo el mundo en la vida humana, en un 'ámbito dominante' de explicar, pues inmediata y regularmente se vive inmerso en él y, únicamente en algunos casos se adopta una actitud teórica para aclarar lo que decimos haber conocido. Y es que nuestro objetivo principal es describir lo vivido en el vivenciar del mundo de la vida, tal como se lo vive. Mirándolo así, es necesario hacerse interrogantes, ya que estos son esenciales para obtener conocimiento y entendimiento, llevando a adoptar una actitud reflexiva frente a lo experimentado en el mundo de la vida.

Conclusiones

De acuerdo con el trabajo desarrollado mediante el proceso investigativo, se puede concluir que la motivación en los estudiantes es un aspecto clave en cada momento de la clase ya que, partiendo de su atención y capacidad de asombro, se logró evidenciar una mayor comprensión de las temáticas estudiadas y, se probó que ellos podían ser colaboradores frente a las dudas o dificultades de los compañeros, planteando otras alternativas de solución a algunos de los inconvenientes existentes.

En cuanto al material didáctico empleado, se puede decir que fue el adecuado para que los estudiantes permanecieran interesados en la temática; así mismo, se tuvo en cuenta que la evaluación se desarrolla en todos los momentos de la clase. Lo anterior conllevó que la metodología implementada promoviera en los estudiantes el perfeccionamiento de las habilidades del pensamiento de orden inferior, como: recordar, comprender y aplicar, así como el desarrollo de habilidades del pensamiento científico como la indagación, observación, descripción, interpretación y análisis.

El desarrollo de habilidades del pensamiento científico se manifiesta en la medida en que el estudiante y el docente utilicen a su favor sus capacidades y potencialidades científicas, las cuales posibilitan la adquisición del conocimiento con su explicación del porqué de los fenómenos y el mundo que los rodea.

Es necesario construir la enseñanza de las Ciencias Naturales desde una visión científica, dado que estos conocimientos tienen gran trascendencia en la vida cotidiana y, es primordial explicar el mundo de la vida y comprenderlo de una manera científica.

La preparación profesional del docente en el área de Ciencias Naturales representa un papel muy importante en la motivación generada en sus estudiantes, puesto que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se reflejan las fortalezas y las debilidades de los métodos empleados para el propósito y, por ende, en la formación del conocimiento científico en los educandos.

El aprendizaje de las Ciencias Naturales siempre ha sido esencial en nuestra vida, por cuanto involucra el comportamiento que debemos llevar a cabo en nuestro entorno; se convierte en un ente de aprendizaje continuo que permite percibir, conjeturar, hipotetizar, indagar, entre otros, despertando la capacidad investigativa que da lugar a que el individuo entienda y busque explicación sobre el mundo que le rodea. En consecuencia, esto es posible si se aprovecha los conocimientos previos, las habilidades y la capacidad de asombro que el estudiante posee y, lo involucramos en los procesos diarios de aprendizaje llevados a cabo en las instituciones; de esta manera, iniciaremos procesos de avances para el desarrollo de habilidades del pensamiento científico desde nuestras propias experiencias y, dar lugar a la formación integral del educando.

Referencias

- Bachelard, G. (2000). *La formación del espíritu científico* (23.^a ed.). Siglo XXI Editores.
- Bonilla-Castro, E. y Rodríguez, P. (2005). *Más allá del dilema de los métodos: la investigación en Ciencias Sociales* (3.^a ed.). Universidad de Los Andes y Grupo Editorial Norma.
- Chamizo, J. A. (2017). *Habilidades del pensamiento científico*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Churches, A. (2009). Taxonomía de Bloom para la era digital. <https://eduteka.icesi.edu.co/articulos/TaxonomiaBloomDigital>
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2006). Estandares básicos de competencias en Ciencias Naturales. http://cms.colombiaaprende.edu.co/static/cache/binaries/articles-340021_recurso_1.pdf?binary_rand=1223

Capítulo 14.

Formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador

Víctor Manuel Rodríguez Quiñónez¹

Ángel Francisco Rodríguez Quiñónez²

Janina Elizabeth Bazán Collis³

Cítese como: Rodríguez-Quiñónez, V. M., Rodríguez-Quiñónez, Á. F. y Bazán-Collis, J. E. (2023). Formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 202-215). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c304>

Resumen

El objetivo del artículo fue describir la formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador. En la recolección de la información, la observación fue una técnica primordial para detectar en el cuerpo docente de las instituciones educativas, aquellos que no poseen título universitario o tecnológico en educación. Este hecho fue corroborado con la investigación documental, en especial, por la información del Ministerio de Educación. Entre los hallazgos se evidenció que son rescatables los esfuerzos de superación que realizan los docentes, siendo recompensados con los cambios actuales en la educación, enfocados al mejoramiento profesional e incremento salarial para lograr un mejor nivel de vida, por lo cual se concluye que estos deben contar con la información oportuna y adecuada de los estilos aprendizajes de los estudiantes, así como el tipo de inteligencia afín y, conocer los métodos y técnicas a aplicar en el aula.

¹Licenciado en Ciencias de la Educación, Universidad de Otavalo. Especialización en Computación, Universidad Técnica de Babahoyo. Magíster en Informática Aplicada, Escuela Superior Politécnica de Chimborazo. Magíster en Gerencia de Proyectos Educativos y Sociales, Universidad Técnica de Babahoyo. Doctorando en Educación, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ex docente Universidad Técnica de Babahoyo. Ex docente Universidad Estatal de Milagro. Ex funcionario Ministerio de Educación. Docente de Posgrado Universidad de Otavalo. Profesor Tutor Unidad de Titulación, programas de Maestría en Gestión Educativa y Maestría en Educación. Mención Tecnología e Innovación Educativa, Universidad Estatal de Milagro. Correos: dp_vrodriguez@uotavalo.edu.ec - vicmanrq@hotmail.com - vicmanrq@gmail.com - vrodriguezq@unemi.edu.ec

²Licenciado en Ciencias de la Educación Mención Cultura Física, Universidad Técnica de Babahoyo. Ex técnico de acompañamiento familiar en el proyecto Plan Familia, Ministerio de Inclusión Económica y Social. Docente Ministerio de Educación Distrito de Educación 09D11 Escuela de Educación Básica 'Ana Gladys Paguay Tierra'. Correo: angelrodriguezgato@hotmail.com

³Licenciada en Ciencias de la Educación Mención Computación, Universidad Técnica de Babahoyo. Docente Distrito de Educación 09D11 en las Escuelas: 'Sin Nombre No. 27', 'Luis Salomón Céspedes' y Unidad Educativa 'Trece de Octubre'. Docente titular Ministerio de Educación. Distrito de Educación 12D01 Unidad Educativa 'Emigdio Esparza Moreno'. Correo: jabaco32@hotmail.es

El aporte de este trabajo es contribuir en la selección de docentes idóneos en el desempeño de una asignatura en particular, con base en sus conocimientos profesionales y con la capacidad metodológica pertinente para enseñar, destacando que todos tenemos derecho a un trabajo digno.

Palabras clave: formación docente; educación contemporánea; docencia; estrategias de enseñanza; estilos de aprendizaje; tipos de inteligencias.

Contemporary education with a focus on teaching in Ecuador

Abstract

The objective of the article was to describe teacher training with a focus on contemporary education in Ecuador. In the collection of information, observation was a fundamental technique, to detect in the teaching staff of educational institutions, teachers who do not have a university or technological degree in education. This fact was corroborated by documentary research, especially by information from the Ministry of Education. Among the findings, it was evidenced that the improvement efforts made by teachers are redeemable, being rewarded with the current changes in education, which are focused on professional improvement and salary increases to achieve a better standard of living. Therefore, it is concluded that teachers must have timely and adequate information on the learning styles of the students, as well as the type of intelligence, and know the methods and techniques to apply in the classroom. The contribution of this work is to contribute to the selection of suitable teachers in the performance of a particular subject, based on their professional knowledge and the relevant methodological capacity to teach, highlighting that we all have the right to a decent job.

Keywords: Teacher training; contemporary education; teaching; teaching strategies; learning styles; types of intelligence.

Formação docente com enfoque na educação contemporânea no Equador

Resumo

O objetivo do artigo foi descrever a formação de professores com foco na educação contemporânea no Equador. Na coleta de informações, a observação foi uma técnica fundamental para detectar, no corpo docente das instituições de ensino, professores que não possuem diploma universitário ou tecnológico em educação. Esse fato foi corroborado por pesquisa documental, especialmente por informações do Ministério da Educação. Entre os achados, evidenciou-se que os esforços de aprimoramento feitos pelos professores são resgatáveis, sendo recompensados com as atuais mudanças na educação, que estão focadas no aprimoramento profissional e no aumento salarial para alcançar um melhor padrão de vida. Portanto, conclui-se que os professores devem ter informações oportunas e adequadas sobre os estilos de aprendizagem dos alunos, bem como sobre o tipo

de inteligência, e conhecer os métodos e as técnicas a serem aplicados em sala de aula. A contribuição deste trabalho é contribuir para a seleção de professores adequados no desempenho de uma determinada disciplina, com base em seu conhecimento profissional e na capacidade metodológica relevante para ensinar, destacando que todos nós temos o direito a um trabalho decente.

Palavras-chave: formação docente; educação contemporânea; docência; estratégias de ensino; estilos de aprendizagem; tipos de inteligência.

Introducción

Considerando los retos y desafíos de la sociedad actual, los cuales comprenden la educación virtual que, en algunos casos, actúa en paralelo con la formación tradicional, es importante investigar el tema relacionado con la formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador.

En este sentido, existe la problemática de profesionales que ejercen la docencia, pero que no son formados en carreras universitarias o tecnológicas de Ciencias de la educación o estudios afines, convirtiéndose en empíricos de la enseñanza, hecho que se ha dado antes, durante y después de la emergencia sanitaria mundial.

Particularmente, se hace referencia a aquellos compañeros docentes que ingresan al magisterio, ya sea por contrato o por nombramiento y que, en principio, dan sus clases desconociendo los procesos y actividades propias del trabajo de aula con los estudiantes, aunque con el pasar del tiempo comprenden mejor su responsabilidad y las actividades de enseñanza y aprendizaje pertinentes, a través de la labor diaria y las diversas capacitaciones programadas por el Ministerio de Educación.

Ante lo expuesto, es necesario destacar que, si bien esta situación de capacitación y de práctica diaria como profesores, sí contribuye al mejoramiento docente, no se equipara a la preparación académica recibida en una carrera de Ciencias de la educación o pedagogía, en lo referente al saber cómo enseñar, que es una de las bases fundamentales de todo educador. Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es describir la formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador; para ello, Da Silva (2010) sostiene:

Existen dos concepciones de formación docente universitaria: la no profesional y la profesional. La primera considera que enseñar se aprende enseñando; es una visión simplista que reduce la formación docente a la mera reproducción de modelos existentes anteriormente. La segunda, que la enseñanza efectiva es tarea compleja y un gran desafío social, con las exigencias intelectuales y, que enseñar consiste en una serie de habilidades básicas que pueden ser adquiridas, mejoradas y ampliadas por medio de un proceso consistente de formación. (p. 2)

Hasta las últimas contrataciones o el último concurso de méritos u oposición anterior a este año dentro del Ministerio de Educación del Ecuador, así como en la educación superior, el tener título afín a la educación, no está contemplado en las instituciones educativas contratantes, como requisito previo para acceder al cargo de docente o profesor.

Al respecto, se debe compartir la última innovación o exigencia en el año 2022 por parte del Ministerio de Educación del Ecuador, en el nuevo concurso de méritos y oposición, llamado *Quiero Ser Maestro 8* (QSM), en el cual, para acceder al cargo de docente titular, primero se debe cumplir con ciertos requisitos, como: tener título en el área de educación. Por lo tanto, en el concurso se debe obtener primero la calidad de elegible, en referencia a la fase previa.

La **fase previa** tiene como fin, validar el estado de los docentes aptos (o elegibles) que deseen participar. Al consultar con el número de cédula y la fecha de expedición de la misma, se indicará si el título cumple con los requisitos actuales, con el siguiente mensaje: **Estimado aspirante, usted cumple con el requisito señalado en el Art. 113, categoría G.** En caso de no tener título de tercer nivel debidamente registrado o no tener título relacionado con el área de educación, no podrá participar en el proceso (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022).

Ante la situación planteada, es pertinente indicar que, en carreras como la Medicina, han sido formados profesionales que han aportado al desarrollo de los pueblos desde su experticia profesional, cuyos profesores universitarios no habían sido formados en Ciencias de la Educación o, tenían una mínima formación en Didáctica o Pedagogía. Al respecto, dentro del contexto internacional, Da Silva (2010) estableció lo siguiente:

La mayoría de los investigadores no tuvo capacitación en docencia; sin embargo, recibió alguna formación en disciplinas pedagógicas, cursadas en posgraduación. Los puntos positivos citados fueron la actualización de métodos pedagógicos y la ampliación de la comprensión del área educativa; y los negativos fueron pequeña carga horaria, falta de actividades prácticas y dicotomía entre contenido teórico y enseñanza médica. Con base [en] los resultados, el estudio constató la importancia de los conocimientos de la experiencia en formación pedagógica de los profesores estudiados y apuntó la necesidad de realizar proyectos institucionales de desarrollo docente que los considere como fuente de conocimiento profesional. (p. 1)

Uno de los antecedentes para la contratación de docentes sin formación pedagógica es, posiblemente, la ausencia de profesionales de educación en aquellas áreas del saber humano, ya sea por cierre de carreras universitarias o jubilaciones contempladas en la ley vigente, entre otras causas.

En este punto, es primordial indicar que todos tenemos derecho al trabajo y, ante esta situación se debe actuar con mayor decisión institucional por parte del Ministerio de Educación y los docentes involucrados en el tema de estudio sobre planificar una formación continua, la cual debe comprender temas pedagógico-didácticos y contenidos actuales propios de su especialización profesional.

En consecuencia, esta investigación se justifica porque, como producto de este proceso de capacitación se obtendrá como resultado, un profesional de la docencia preparado para saber cómo y qué enseñar a su cuerpo de discentes. Para dar una buena clase, es esencial que el profesor se respalde en conocer cómo aprenden sus alumnos, cómo se preparan para sus estudios y qué tipo de inteligencia está

relacionada con la forma como resuelven las dificultades a las que se enfrentan día a día en los ambientes áulicos.

La metodología corresponde al diseño no experimental, por cuanto no se trabaja con grupos para la manipulación de la realidad objeto de estudio o de las variables. Además, se considera el enfoque cualitativo, ya que se estudia el fenómeno educativo con base en la realidad en el aula de los docentes que no poseen formación académica o profesional en las áreas de Ciencias de la educación.

El nivel de investigación es descriptivo porque, por medio de la representación de lo que ocurre en el aula de clases cuando un docente carece de conocimientos pedagógicos, se hace imperativo conocer cómo afecta esta formación académica al aprendizaje de los estudiantes en la realidad educativa actual.

En resumen, este trabajo tiene el suficiente fundamento teórico, porque es esencial conocer los temas de clases a impartir por parte del profesor, con relación al saber qué enseñar y, por otra parte, es preciso implementar la metodología de enseñanza adecuada para despertar el interés en los alumnos hacia la clase, y esto corresponde al saber cómo enseñar.

Es necesario recordar que, a partir del COVID-19, la gran mayoría de docentes aprendió a utilizar la tecnología dentro de los procesos pedagógicos o de aula, situación que no fue sencilla, pero tampoco imposible para aquellos con vocación y convicción por la educación. En este caso, es pertinente compartir que, en 1885, Alfredo Vásquez Acevedo (como se citó en Oddone y París, 1971) expuso:

Todavía no nos hemos detenido a estudiar cuidadosamente qué método debe seguirse para la enseñanza de cada asignatura... Hemos creído siempre que la ciencia pedagógica es una cosa extraña a los claustros universitarios, y que sus leyes sólo alcanzan a los bancos de la escuela primaria... Es tiempo de reaccionar. (p. 9)

Desarrollo

Considerando que el trabajo de investigación es de nivel descriptivo, en este punto se compartirá diversas experiencias y conocimientos acerca del tema investigado, que describirá como es la realidad educativa estudiada acerca de la formación del docente en la educación contemporánea.

Cambios en la educación ecuatoriana

En el Ecuador, la educación ha experimentado múltiples cambios, algunos provocados por agentes externos como la globalización, por cierta influencia de la aculturación y, por la emergencia sanitaria mundial. Otros cambios son producto de la administración gubernamental de los últimos quince años, donde todo el sistema educativo soportó grandes transformaciones en infraestructura, salario docente, investigación, ingreso a la docencia, derechos de los estudiantes, carga de trabajo, etc. En tal sentido, es conveniente analizar:

El debate socio-educativo contemporáneo conlleva a pensar que la educación como factor de transformación del ser humano y su entorno debe mantener su dominio material sobre su objeto de estudio que es el hombre, desarrollar un nivel de integración teórica inclusiva para la elaboración de modelos que nos aproximen a nuestras metas globales. (Devia, 2016)

Los modelos educativos deben seguir diferentes procesos para cumplir su finalidad establecida; es decir, integrar a los múltiples actores e instituciones aliados, para fortalecer y transformar la educación desde cualquier ámbito de formación académica. “El modelo educativo selecciona, coherentemente, de diversos paradigmas psicopedagógicos los elementos que le son útiles para alcanzar y generar las competencias esperadas” (Lupera et al., 2010, p. 42). Por ello, atendiendo al objeto de investigación, los modelos educativos deben estar relacionados con los escenarios de estudios, evidenciado sus fortalezas y debilidades; así, se tendrá una visión real de la educación impartida y, como en este caso, se podrá hacer énfasis en la formación del docente..

Donde estén ubicados el docente y los estudiantes, aquel lugar es, geográficamente, el aula de clases; la educación ha sufrido cambios a través del tiempo, desde la enseñanza en catedrales, laboratorios de prácticas, espacios naturales, aulas tradicionales, ambientes virtuales, etc.; estos cambios en los escenarios de estudios han influenciado en el desarrollo de la sociedad y de la educación *per se*.

Independientemente del contexto áulico, la idea es lograr un ambiente de aprendizaje productivo y enfocado a proponer soluciones a los problemas actuales. Se debe recordar que los y las estudiantes son la razón de ser de las instituciones educativas (IE), pero todos estos procesos deben estar en armonía con la labor del docente.

También es cierto que, en este ambiente de clases, debido a lo sucedido en el año 2020 por el COVID-19, actualmente toda la comunidad educativa debe respetar y aplicar las normas de bioseguridad para la protección de cada persona, independientemente del nivel de estudios al que se haga referencia.

Metodología

Se aplicó la técnica de observación directa sobre el objeto de estudio, porque en las IE es común observar, dentro de las aulas de clases, a licenciados en Ciencias de la Educación de diferentes especialidades, impartiendo conocimientos, al igual que Bachilleres, Ingenieros, Doctores en Medicina, Arquitectos, Abogados, etc., quienes cumplen con las funciones de docentes sin tener el respectivo título en Ciencias de la Educación. Al respecto: “De los 170.000 educadores que existen en Ecuador, 7.836 son solo bachilleres, cuya mayoría están ubicados en las zonas fronterizas de las provincias de Esmeraldas y Sucumbíos” (El Telegrafo, 2019, párr. 3). Solucionar esta realidad corresponde al Ministerio de Educación, pero, en la educación superior, para ser docente se debe tener título de cuarto nivel. Por lo citado, el número de docentes que únicamente son bachilleres corresponde al 4,61 % de la población total de profesores en el país, desde la educación inicial hasta el bachillerato, según la fuente citada.

Por lo cual, es importante, en la formación de los futuros Licenciados en Ciencias de la Educación, lo correspondiente a saber cómo enseñar a sus estudiantes, siendo esta frase complementada con los conocimientos propios de la especialización para saber qué enseñar. Por su parte, Lupera et al. (2010) sostienen:

Por ello, la labor educativa considerará tres elementos básicos para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje: el profesor y su manera de enseñar, la estructura de conocimientos que conforman el plan y programas de estudio y el modo como se aplica, y el alumno como ente activo de su aprendizaje. (p. 42)

Teniendo como base la forma como cada docente enseña y que sus planificaciones diarias forman parte del archivo institucional disponible para su análisis y revisión oportuna, es pertinente aplicar el tipo de investigación documental, la misma que se realiza por medio de fuentes primarias y secundarias y, de los documentos almacenados en el vicerrectorado y en las diferentes comisiones relacionadas con la planificación docente; por ejemplo, la comisión pedagógica, también llamada técnico-pedagógica o académica, según la institución educativa. Este tipo de investigación contribuirá a tener una visión objetiva sobre el trabajo del docente en el aula.

Para tener un punto de vista claro sobre la investigación basada en documentos u otras fuentes de información, Ávila (2006) sostiene que: “es una técnica que permite obtener nuevos documentos en los que es posible describir, explicar, analizar, comparar, criticar, entre otras actividades intelectuales, un tema o asunto, mediante el análisis de fuentes de información” (p. 50). Por lo cual, este estudio se basa en el análisis de la información por medio de informes de organismos oficiales y de investigación de autores vinculados al ámbito educativo.

Formación del docente para la enseñanza y el aprendizaje

La instrucción educativa se desarrolla en diferentes escenarios, formales o informales, desde la educación inicial hasta la educación superior. Independientemente del contexto educativo, ningún profesor aplica exactamente las mismas técnicas y metodologías de enseñanza, por dos posibles razones: la primera, es que nadie enseña igual y la segunda, es que ninguna persona aprende de la misma manera; por ende, la metodología de enseñanza debe estar acorde al estilo de aprendizaje de los estudiantes y a los contenidos a impartir. En este sentido, considerando el proceso de enseñanza y aprendizaje en Ecuador, el Ministerio de Educación (2018):

...ha basado su accionar en cuatro ejes: Calidad, Cobertura, Derechos y Gestión, conforme se detalla a continuación:

- Calidad: procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación contextualizados, actualizados y articulados en todos los niveles, modalidades y tipos de oferta, basados en estándares que garanticen el desarrollo integral de la población con equidad, pertinencia e igualdad de oportunidades.
- Cobertura: acceso, permanencia, disminución del rezago y culminación de los estudios en todos sus niveles, modalidades y tipos de oferta.

- Derechos: garantía de derechos de todos quienes conforman la comunidad educativa, con énfasis en niños, niñas y adolescentes, y atención preventiva de fenómenos psicosociales.
- Gestión: procesos organizativos y condiciones físicas que contribuyen al cumplimiento de la misión de calidad educativa. (p. 3)

Aplicar la metodología de enseñanza adecuada contribuye a un óptimo proceso de formación educativa en el cual, tanto el maestro como el alumno disfruten de un ambiente idóneo, lúdico e integral para el desarrollo de sus habilidades y destrezas para enseñar y aprender, respectivamente. En este sentido, el Ministerio de Educación (2018) desarrolló varios eventos académicos, de los cuales se hace énfasis en el siguiente:

Se realizó el Congreso Nacional para la Calidad e Innovación Educativa, con la finalidad de revalorizar el papel del docente a través de la formación y capacitación en la aplicación de nuevas estrategias didácticas y metodologías en el proceso de enseñanza – aprendizaje, que generen en el aula procesos de innovación, reflexión, desarrollo y potenciación de habilidades en los estudiantes. En este congreso se contó con la participación de 15 ponentes nacionales e internacionales, 300 asistentes, de los cuales 120 son docentes a nivel nacional de sostenimiento fiscal; 130 docentes de instituciones fiscomisionales, municipales y particulares; y, 50 representantes de instituciones afines a la educación, universidades y entidades cooperantes. (p. 5)

Atendiendo a la capacitación continua del docente, es imprescindible señalar que en la educación del siglo XXI se ha dado el paso del aula conocida, al aula en línea, lo cual tiene como fundamento, el conectivismo, considerado por algunos como la teoría del aprendizaje en la época digital y, entendida por otros, como la evolución de las teorías educativas hacia la sociedad del conocimiento.

Es importante que cada docente tenga plena conciencia sobre la necesidad de una sólida formación pedagógica y una continua actualización sobre la especialidad que estudió en la universidad. Las dos situaciones proporcionarán las bases primordiales para la entrega de conocimientos pertinentes e idóneos hacia los estudiantes; esto se refiere al **cómo enseñar** y al saber **qué enseñar**, respectivamente.

Conocer cómo los profesores deben aplicar el trabajo en el aula por medio de la metodología y técnicas acertadas es fundamental y obligatorio para todos; esto corresponde al **saber cómo enseñar**. Satisfacer las necesidades educativas de los estudiantes orientados al aprendizaje significativo en aras de la solución de problemas educativos y de la sociedad, es el objetivo primordial de la educación, por medio de docentes que saben qué y cómo enseñar.

Considerablemente, se ha comentado sobre el docente, pero también es imperioso saber qué es la docencia, que puede ser entendida como una actividad que ejerce un profesional de la educación con licencia para enseñar y, como resultado de ella, recibe una remuneración acordada, definición entendida desde el punto de vista administrativo o financiero. En consecuencia, Lupera et al. (2010) definen:

La docencia es una práctica social liberadora, una actividad humana en permanente cambio y desarrollo, donde existen contradicciones, conflictos, intereses, necesidades, aspiraciones individuales y sociales, que deben ser consideradas en el proceso de construcción del conocimiento, lo que implica abordarla en todas sus dimensiones: social, institucional y áulica. (p. 35)

La docencia es una profesión dedicada a la enseñanza o formación educativa de los estudiantes o demás personas que requieren aprender o perfeccionar sus conocimientos en un área específica del saber humano. Para su desarrollo, debe existir una relación entre docente y discentes, siendo este hecho, la parte fundamental del proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la perspectiva del profesor.

En este artículo, recurrentemente se ha tratado sobre la metodología de enseñanza, ante lo cual se puede indicar que, es la forma particular como cada profesor enseña a sus estudiantes, teniendo como herramientas el contexto que le rodea, los recursos didácticos conocidos, como: marcadores, pizarra, libros, revistas, etc., que, unidos a las tecnologías de comunicación existente, brindan el apoyo que requiere dentro de su jornada de trabajo diario. Por ello, en la Universidad de la República, en la carrera de Medicina, se está dando la debida atención a los procesos metodológicos en el aula. Careaga (como se cita en Vera, 2016) expresa que, el propósito principal de la formación docente en esta carrera, es el de brindar a los docentes, en forma programada, una formación didáctica que los capacite para seleccionar las metodologías adecuadas para el logro de los objetivos de aprendizaje de los estudiantes.

El profesor debe ser sistemático para seleccionar la estrategia de enseñanza, la misma que será motivadora, causando impactos positivos en los estudiantes para su atención a la clase e integración a los grupos colaborativos conformados por el docente para el desarrollo de tareas, dentro de clases y fuera de ellas. “El profesor desempeña un papel fundamental, eligiendo y aplicando estrategias y técnicas que faciliten al alumno la apropiación de los conocimientos” (Lupera et al., 2010, p. 43). Las estrategias de enseñanza son herramientas utilizadas de manera planificada, pero ellas definen en su totalidad como actúa el docente en clases, ya que la docencia no es estática, sino por el contrario, es dinámica y evolutiva. Al respecto, Lupera et al. (2010) sostienen:

Las estrategias de enseñanza son los medios y recursos que el profesor aplica, a fin de activar o desarrollar en el alumno sus conocimientos previos, contribuir al procesamiento más profundo de la información, y proporcionar saberes estructurados adecuadamente, que redunden en recuerdos más efectivos de los contenidos didácticos. (pp. 43-44)

Adicional a la forma de enseñar, es necesario que el profesor conozca cómo aprende el estudiante, para planificar las clases y que estas sean incluyentes, innovadoras, oportunas y otras características propias en el quehacer educativo. En este sentido, Rodríguez (2014) comenta: “Conforme los años pasan, al término de cada periodo lectivo, autoevalúo mi trabajo docente, para innovar y perfeccionar mis métodos y técnicas de enseñanza, alineadas a la forma de aprender de los estudiantes” (p. 2).

En el ámbito educativo se puede definir la forma de aprender, como **estilos de aprendizaje**, sujetos a determinados factores como: las motivaciones y expectativas del alumno sobre los contenidos a aprender y cómo les servirán en su vida profesional; la edad también puede definir la forma de aprender, la modalidad de estudios en la carrera y otros factores que pueden ser influyentes en el aprendizaje. Sobre este tema, Navarro (2008) expone:

El término ‘estilo de aprendizaje’ se refiere al hecho de que cada persona utiliza su propio método o estrategia a la hora de aprender. Aunque las estrategias varían según lo que se quiera aprender, cada uno tiende a desarrollar ciertas preferencias o tendencias globales, tendencias que definen un estilo de aprendizaje. Se habla de una tendencia general, puesto que, por ejemplo, alguien que casi siempre es auditivo puede en ciertos casos utilizar estrategias visuales. (p. 14)

Como se ha mencionado, cada persona aprende a través de diferentes maneras, motivaciones y medios, sean estos escritos o elementos multimedia. En clases, todos los alumnos son iguales; por ello, no deben ser etiquetados por su forma de expresarse, su puntualidad o, por su forma aprender; en definitiva, la educación cambia a velocidades impensables, así como la enseñanza y el aprendizaje. “Es importante no utilizar los estilos de aprendizaje como una herramienta para clasificar a los alumnos en categorías cerradas, ya que la manera de aprender evoluciona y cambia constantemente” (Navarro, 2008, p. 15).

Es claro que existen variadas definiciones sobre estilos de aprendizajes, propuestas por múltiples investigadores, como la de Keefe (1988, como se cita en Suazo, 2007): “son los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables, de cómo los alumnos perciben interacciones y responden a sus ambientes de aprendizaje” (p. 367). Por lo expuesto, es recomendable conocer sobre los rasgos cognitivos, afectivos y fisiológicos, para entender de mejor forma, su relación con los estilos de aprendizaje.

Los **rasgos cognitivos** tienen que ver con la forma en que los estudiantes estructuran los contenidos, forman y utilizan conceptos, interpretan la información, resuelven los problemas, seleccionan medios de representación (visual, auditivo, kinestésico), etc. Los **rasgos afectivos** se vinculan con las motivaciones y expectativas que influyen en el aprendizaje, mientras que los **rasgos fisiológicos** están relacionados con el biotipo y el biorritmo del estudiante. (Navarro, 2008, pp. 13-14)

Tabla 1*Criterios de clasificación de los estilos de aprendizaje*

Modelos	Estilos de aprendizaje
Sistema de representación (Modelo PNL)	Visual Auditivo Kinestésico
Modo de procesar la información (David Kolb)	Activo Reflexivo Pragmático Teórico
La categoría bipolar (Felder y Silverman)	Sensoriales / Intuitivos Visuales / Verbales Secuenciales / Globales Activos / Reflexivos
Las preferencias de pensamiento (Ned Herman)	Racionales Cuidadosos Experimentales Emotivos
Desarrollo de las capacidades (Bernice Mc Carthy)	Proceso de ocho momentos pedagógicos para conseguir que el alumno logre aprendizajes significativos.

Fuente: Aragón y Jiménez (2009, p. 7)

El aprendizaje visual, auditivo y experimental fomenta el trabajo en el aula; los diferentes estilos de aprendizaje son agrupados según la forma de aprendizaje de los estudiantes, según cómo estos seleccionan y reciben la información; el aprendizaje basado en la experiencia, organiza y comprende la información, conoce la forma de pensar, etc. En cuanto al aprendizaje visual, Riveroll (2018) comparte: “A los alumnos les gusta mucho ver videos de casos afines a su edad” (p. 24); esto corresponde a un grupo de estudiantes cuyo rango de edad es de 15 a 22 años. Un aspecto que deber ser tomado en cuenta por los docentes son los problemas visuales en los estudiantes, hecho que influirá en los materiales didácticos a utilizar, como: videos o películas. Para lograr la inclusión educativa en el aula, se deberá incluir material educativo que solo tenga audio o voz; por ejemplo, canciones, discursos, etc. Sobre los tipos de aprendizaje la misma autora sostiene:

Tipos de aprendizaje: al realizar el test de los estilos de aprendizaje a ambos grupos, presentan combinaciones: quinestésicos, auditivos, visuales, porque tienen que ver el ejercicio y luego hacerlo; también existen casos en los que el docente está explicando y los alumnos no observan el pizarrón, pero al preguntar algún concepto, responden correctamente. Hay todos los estilos. (Riveroll, 2018, p. 25)

Existe un concepto aún no analizado en este artículo, que se refiere al tipo de inteligencia, que podría ser asociado a las estrategias de aprendizaje. En las

siguientes líneas, Díaz (2006) recuerda la investigación del psicólogo Gardner, quien es crítico de la forma convencional de evaluar la inteligencia:

Por ejemplo, abogados, periodistas, poetas y políticos poseen una fuerte inteligencia lingüística (inteligencia de palabras). Tener una inteligencia lógico-matemática (inteligencia numeral) involucra la habilidad de percibir patrones y aproximarse a problemas; lógicamente, realizar inferencias, calcular, cuantificar y llevar a cabo operaciones matemáticas complejas. Científicos, ingenieros, contadores y analistas de computadoras tienden a tener una fuerte inteligencia lógico-matemática. La mayoría de los exámenes de inteligencia y la mayor parte de las medidas académicas se enfocan en estos dos tipos de inteligencia. Gardner cree que las personas poseen inteligencias adicionales que la mayoría de los exámenes estandarizados fracasan en valorar. (p. 30)

Gardner (como se cita en Díaz, 2006) defiende la existencia de tipos de inteligencia adicionales a los citados, proponiendo la teoría de las inteligencias múltiples, lo que se podría entender de la siguiente forma: así como existen diferentes formas de aprender, cada persona resuelve los problemas de diferentes maneras, en referencia a los tipos de inteligencias.

Las investigaciones de Gardner lo condujeron a definir la Teoría de las Inteligencias Múltiples. [Esta] teoría propone que existen al menos otros seis tipos de inteligencias – o maneras de ser inteligente – incluyendo la espacial (visual), la rítmica/musical (música), la cinético-corporal/movimiento (cuerpo), la interpersonal (sociedad), la intrapersonal (uno mismo) y la naturalista (flora y fauna). En el marco teórico de Gardner, cada persona posee las ocho inteligencias y los individuos las combinan y las mezclan de distintas formas en el proceso de resolver problemas y del aprendizaje. (Díaz, 2006, p. 31).

Por lo indicado, cada individuo posee los ocho tipos de inteligencias, aplicándolos según la situación que se le presente. Ahora, cabe una pregunta: ¿Por qué tratar sobre estilos de aprendizaje y tipos de inteligencia, si el tema del artículo trata sobre formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador? El ejercicio docente, para su óptimo desempeño debe contrastar la metodología de enseñanza planificada, con los resultados obtenidos en las pruebas, aplicada a los estilos de aprendizajes y tipos de inteligencias propios de cada estudiante. Con esta información, el docente tomará las decisiones pertinentes para alcanzar mejores resultados educativos en las responsabilidades académicas asignadas por las autoridades educativas competentes y así, afrontar con éxito los altos niveles de exigencia de la educación contemporánea.

En la era digital, la educación ha evolucionado en lo metodológico y en el aprendizaje, entre otros avances, siendo las comunicaciones uno de los cambios más significativos, apoyados en las actuales herramientas informáticas. En el siglo pasado, a las herramientas tecnológicas de primera generación se las conocía como Tecnología de la Información y la Comunicación (TIC), las cuales son producto de innovaciones; ahora, en el siglo XXI, se las llama Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación (NTIC) y sirven para apoyar la labor educativa del docente.

El conectivismo es la teoría que respalda el uso de las NTIC, herramientas que fueron utilizadas con mayor frecuencia en los años 2020 y 2021. Con estos antecedentes, es imposible desconocer que la forma de enseñar o de dar clases ha cambiado, al igual que las estrategias de aprendizajes y la forma de solucionar los problemas, tanto por parte del docente como por parte del estudiante, quienes se han adaptado tanto al aula tradicional como al aula virtual.

Conclusiones

En la presente investigación, cuyo propósito fue describir la formación docente con enfoque en la educación contemporánea en el Ecuador, se evidenció que, además de los profesionales de Ciencias de la educación, la docencia es ejercida por docentes que no tienen título en educación, siendo preocupante esta situación por la calidad educativa ofertada a los estudiantes, desde la educación inicial hasta la educación superior.

El Ministerio de Educación del Ecuador ofrece capacitación continua a sus profesores, tanto en cursos de formación docente como en programas de posgrado, por medio de convenios internacionales.

En la educación es tan importante dominar los contenidos a enseñar en los escenarios educativos, como conocer y seleccionar las estrategias de enseñanza idóneas para el aprendizaje. Esta situación es factible a través de la formación en las carreras de Ciencias de la educación o afines o, en programas de maestría en el área de educación.

En el ejercicio de la docencia es imprescindible el uso de las metodologías de enseñanza adecuadas en el aula de clases, pero también es esencial conocer cómo aprenden mejor nuestros estudiantes, porque nadie enseña o aprende de la misma forma.

Recomendaciones

Aplicar pruebas para establecer los estilos de aprendizajes; se deja a consideración, la siguiente dirección web: <https://www.psicoactiva.com/tests/estilos-aprendizaje/test-estilos-aprendizaje.htm>

Aplicar pruebas para determinar los tipos de inteligencias de los alumnos, para proyectar procesos educativos con mejores resultados; por tal razón se indica una dirección web para el efecto: <https://www.psicologia-online.com/test-de-inteligencias-multiples-4241.html>.

Profundizar en estudios relacionados con la metodología de enseñanza, para mejorar la práctica educativa y, en especial, sobre los estilos de aprendizaje y los tipos de inteligencias. Este hecho brindará herramientas que contribuyan a una mejor toma de decisiones por parte del docente, para optimizar la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al respecto, se sugiere revisar la investigación sobre evaluación de las inteligencias múltiples y estilos de aprendizaje en primaria, ubicada en la siguiente dirección electrónica: <https://reunir.unir.net/bitstream/handle/123456789/2404/brunal%20vergara.pdf>

Para finalizar, exhortar a los maestros sin título en educación, que inicien estudios de tercer o cuarto nivel, donde aprendan a utilizar los métodos, técnicas y estrategias de enseñanza y aprendizaje en aulas de clases u otros escenarios de formación, acorde al objetivo de las clases y a la realidad educativa, para estar en sintonía con la educación del siglo XXI, que rompe con las barreras de las distancias

geográficas por medio de la educación virtual, como ocurrió durante la pandemia del COVID-19; y, además, logren superar la fase previa para ingresar al concurso *Quiero Ser Maestro 8* que, actualmente, exige como requisito, tener un título relacionado con la educación.

Referencias

- Aragón, M. y Jiménez, Y. I. (2009). Diagnóstico de los estilos de aprendizaje en los estudiantes: estrategia docente para elevar la calidad educativa. *CPU-e Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-21.
- Ávila, H. L. (2006). Introducción a la metodología de la investigación. <https://www.eumed.net/libros-gratis/2006c/203/>
- Da Silva, N. M. (2010). La formación pedagógica de profesores de medicina. <https://www.scielo.br/j/rlae/a/TTTWXzRGMBfV8QpjDXtsFhJ/?format=pdf&lang=es>
- Díaz, R. (2006). *Inteligencias múltiples: ¡despierte el potencial de aprendizaje!* Editorial Orbis Press.
- Hernández, J. G. (2015). Un acercamiento al modelo educativo basado en competencias de la UPGM. *Plumaje, División académica de educación y artes*, 18-23.
- Ministerio de Educación. República del Ecuador. (2018). Rendición de Cuentas 2018 - Ministerio de Educación - Informe Preliminar PC. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/RENDICION-DE-CUENTAS-2018-PC.pdf>
- Ministerio de Educación. República del Ecuador. (2022). Quiero ser maestro 8. Inscripciones 2022. (Cronograma). <https://ecuadoravisos.com/quiero-ser-maestro-inscripciones-docente-mineduc-gob-ec/>
- Navarro, M. J. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. Editorial Procompal.
- Oddone, J. y París, B. (1971). *La Universidad uruguaya desde el militarismo a la crisis (1885-1958)*. Universidad de la República.
- Riveroll, R. (2018). *¿Como evitar la deserción escolar e incrementar el rendimiento académico, a partir de la técnica meditación trascendental como estrategia académica?* Editorial UNID.
- Rodríguez, V. M. (2014). Reflexiones de un hombre llamado Profesor. <https://es.scribd.com/document/368353991/un-hombre-llamado-profesor-pdf#>
- Suazo, I. C. (2007). Estilos de aprendizaje y su correlación con el rendimiento académico en anatomía humana normal. *International Journal of Morphology*, 25(2), 367-373. <https://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022007000200022>
- Unidad de Investigación. (2019, 2 de enero). 7836 bachilleres ejercen la docencia en las 24 provincias. *El Telégrafo*. <https://www.eltelegrafo.com.ec/noticias/sociedad/6/docentes-titulotercernivel-estudiantes>
- Vera, O. (2016). El nuevo modelo docente universitario en medicina. *Cuadernos Hospital de Clínicas*, 57(1), 59-64.

Capítulo 15.

Mapa investigativo sobre pedagogía en Nariño, Colombia

María Victoria Villacrés Oliva¹

Yanet del Socorro Valverde Riascos²

Cítese como: Villacrés-Oliva, M. V. y Valverde-Riascos, Y. (2023). Mapa investigativo sobre pedagogía en Nariño, Colombia. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 216-223). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c305>

Resumen

La investigación es un escenario para conocer las percepciones de los diferentes contextos; en este caso, se presenta los resultados del análisis de tesis de maestría y de doctorado en Nariño en el periodo 2010-2017. En este sentido, como sugieren algunos autores, el mundo actual es un lugar de desplazamiento, movimiento, transición y dinámica, cuestión que también impacta el concepto y la práctica de la pedagogía; es decir, cuando se habla de la pedagogía en estos tiempos, el interés está en saber, comprender o conocer el espacio y la manera como esta está siendo analizada en la región. El diseño metodológico implementó el plano topológico de la teoría de Michel Serres para dar cuenta de los conceptos, significados, perspectivas y algunos elementos que caracterizan los estudios desarrollados por la Región Sur, en particular de las universidades de Nariño y Mariana.

Palabras clave: pedagogía; aprendizaje; didáctica.

Research map on pedagogy in Nariño, Colombia

Abstract

Research is a scenario to know the perceptions of different contexts; in this case, the results of the analysis of master's and doctoral theses in Nariño in the period 2010-2017 are presented. In this sense, as suggested by some authors, the current world is a place of displacement, movement, transition, and dynamics, an issue that also impacts the concept and practice of pedagogy; that is, when talking about pedagogy in these times, the interest is in knowing or understanding the space and the way this is being analyzed in this region. The methodological design implemented the topological plane of Michel Serres' theory to account for the concepts, meanings, perspectives, and some elements that characterize the studies developed by the Southern Region, particularly the universities of Nariño and Mariana.

Keywords: pedagogy; learning; didactics.

¹Grupo FORMA Universidad Mariana. Correo: mvvillacres@umariana.edu.co. 

²Grupo Indagar Universidad Mariana. Correo: yvalverde@umariana.edu.co. 

Mapa investigativo sobre pedagogía en Nariño, Colombia

Resumo

A pesquisa é um cenário para conhecer as percepções de diferentes contextos; neste caso, são apresentados os resultados da análise das teses de mestrado e doutorado em Nariño no período de 2010-2017. Nesse sentido, como sugerido por alguns autores, o mundo atual é um lugar de deslocamento, movimento, transição e dinâmica, uma questão que também impacta o conceito e a prática da pedagogia; ou seja, quando se fala em pedagogia nesses tempos, o interesse é conhecer ou entender o espaço e a maneira como ele está sendo analisado nessa região. O desenho metodológico implementou o plano topológico da teoria de Michel Serres para dar conta dos conceitos, dos significados, das perspectivas e de alguns elementos que caracterizam os estudos desenvolvidos pela Região Sul, particularmente pelas universidades de Nariño e Mariana.

Palavras-chave: pedagogia; aprendizagem; didática.

Introducción

Este manuscrito es el resultado del análisis de las relevancias y opacidades encontradas en las tesis de maestría y de doctorado en Nariño en el periodo 2010-2017, las cuales, a partir de la perspectiva serresiana, se constituyen en una configuración hacia miradas distintas desde donde se plantea la investigación, adentrándose en indagaciones que describen, analizan e interpretan una urdimbre de relaciones.

Desde este contexto, se incursiona en un ejercicio escritural como una posibilidad para procurar comprender las concepciones sobre pedagogía de los trabajos investigativos realizados desde la Región Sur, comprendida por la Maestría en Didáctica de la lengua y Literatura española, Maestría en Educación, Maestría en Docencia universitaria y el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Nariño y la Maestría en Pedagogía de la Universidad Mariana. Se trata, particularmente, de mostrar la geografía de la región mediante una aproximación conceptual configurada desde el plano topológico de la teoría de Michel Serres, que da cuenta de los conceptos, significados, perspectivas y algunos elementos que caracterizan los estudios desarrollados por la Región Sur, en especial de las universidades de Nariño y Mariana.

El trabajo de investigación se inició con la respectiva solicitud a las universidades Mariana y de Nariño, para obtener la correspondiente autorización, a fin de recibir toda la información relacionada con las tesis de maestrías y doctorados terminadas para la fecha. Seguidamente, se procedió a la distribución de responsabilidades por parte de los integrantes de la Universidad Mariana y Universidad Cesmag; cada institución trabajó con total independencia y autonomía, distribuyendo responsabilidades al interior de cada una de ellas.

Se inició con la lectura y análisis de tesis de maestrías y de doctorado en los referentes: Matriz 1. Título de la tesis, año, nivel, maestría o doctorado, institución oferente, unidad académica, programa académico, grupo y línea de la tesis, ciudad, proyecto al que se articula e institución financiadora. Se determinó tiempos de entrega y reuniones periódicas en las sedes de las universidades. Se unificó criterios respecto de cada componente, revisado y analizado de esta matriz. Se tomó decisiones para unificar criterios de entrega. En nuestro

foco de comprensión se reflexionó acerca de los siguientes referentes: reporte conceptual, aproximación conceptual a pedagogía, educación y observaciones. En este punto, las tesis tanto de maestrías como de doctorados, reportaron algunas inconsistencias relacionadas con información incompleta de algunas, hecho que conllevó discutir la manera de analizar dichas informaciones. También, hubo posturas diferentes en cuanto a la presentación del correspondiente informe de esta matriz.

Desarrollo

Pedagogía

Es un tópico local del cual se desprenden los **subtópicos** que logran extenderse a lo largo de un eje, permitiendo destacar diferencias del mundo; de esta manera es como se hace evidente la preposición *entre*, la cual destaca al término Pedagogía: autónoma, general, recursos pedagógico-didácticos, Psicagogía, reeducativa, social, teatral, itinerantes, rol del maestro y lúdicas, práctica docente y pedagogía crítica; todo ello en virtud del tópico local que establece relación directa con la preposición *por* en alusión a términos como: Proyecto Educativo Institucional, reflexión pedagógica, métodos de enseñanza, modelo pedagógico, estableciendo compatibilidad con la preposición *para* en conexión con los procesos de enseñanza y procesos pedagógicos.

Seguidamente y, debido a la metodología serresiana, se destaca la preposición *detrás*; esta contiene a los términos ‘afectividad’ y ‘concepciones pedagógicas’. Siguiendo metafóricamente la descripción en este paisaje, se persuade el término de *pliegues* (categorías emergentes) que destaca el concepto de creatividad, docente y estudiante, tomando especial relevancia, los *intercambiadores viales* (abanico de comprensión) con los términos ‘enseñanza’ y ‘práctica’.

Para finalizar este recorrido, se tiene en cuenta a los *columpios* (ideas que convergen) que hacen alusión a términos fundamentales como: currículo, evaluación, enfoque de enseñanza, perspectivas pedagógicas, tendencias pedagógicas, pedagogía descriptiva, nueva pedagogía, modelos pedagógicos, saber pedagógico y pedagogía tradicional. Lo mencionado deja ver que el *Tópico Local ‘Pedagogía’* se enmarca en las ciencias de la educación y, por tal razón, es un sistema envolvente inmerso en la acción educativa del maestro.

A continuación, se presenta las prolongaciones encontradas en el análisis de la información:

Conocimientos, experiencias, vivencias, creencias que los docentes adquieren a lo largo de la vida. El proceso de transitar en la vida genera escenarios donde las vivencias y experiencias son construidas en una relación integral con actores importantes como la familia, la sociedad, el ámbito político y educativo, los cuales conforman una realidad del contexto y de sí mismo, en el que se desenvuelven el docente y los educandos, construyendo un mundo físico y social donde interactuamos conjuntamente en la construcción de conocimientos, donde las concepciones previas son un fundamento importante para la comprensión colectiva de lo que conozco, comprendo y profundizo (Scheuer et al., 2006).

Práctica docente, vista como un componente de importancia en la pedagogía; se define discursivamente desde la reflexión del componente práctico y desde la formación inicial y permanente de los docentes, donde se pone en juego el desarrollo teórico de la pedagogía. En este sentido, la práctica no se limita simplemente a dar una clase, sino a un proceso de formación que involucra la reflexión, comprensión y diseño de nuevas experiencias de enseñanza.

En este sentido, los constructos teóricos de la pedagogía son necesarios, pero, definitivamente la práctica define la calidad educativa y se convierte en esencial para el maestro, siempre que esta sea reflexiva y maneje un discurso contextualizado que logre cautivar no solo a los estudiantes, sino a la comunidad educativa en general. Es la praxis pedagógica la que debe guiar y orientar el quehacer de los maestros; así lo define Marx (1975): “es una actividad humana fundamental, en virtud de la cual el hombre produce la realidad histórica y se produce a sí mismo” (p. 2). El discurso pedagógico deviene de la conciencia social del maestro y está determinado por el acto pedagógico de la realidad social.

Pedagogía crítica que conforma uno más de los temas estudiados desde la mirada de la Zona Sur. Como una propuesta de desafiar el poder y la dominación, la educación es vista como una posibilidad de reflexión de situaciones problema, con miras a generar un proceso reflexivo en el contexto, que permita responder al desarrollo histórico de las comunidades, alejándose de la actual perspectiva de la ciencia, donde se opaca los aportes del trasegar histórico, desconociendo que puede ser una fuente importante para la reconfiguración del presente. Bajo esta configuración, el maestro reflexiona sobre las prácticas educativas desde un marco político orientado en el análisis de las condiciones culturales y marcos normativos de la institucionalización de la educación, mientras en lo social se orienta la reflexión a la praxis y saberes sobre la escuela.

Aprendizaje

El aprendizaje es un tema de gran relevancia local y tiene múltiples consecuencias. De él derivan diversos subtemas que, según Serres (1995), representan ‘el estar ahí’; se refieren a los siguientes: aprendizaje autónomo, aprendizaje basado en proyectos (ABP), aprendizaje experiencial y aprendizaje significativo. Estos subtemas convergen en lo que se puede denominar la capacidad del aprendizaje, que se establece como un equilibrio entre la competencia, la habilidad y la inteligencia. Con base en esto, es necesario desglosar y describir cada uno de los componentes que conforman este ámbito, con el fin de ampliar su orientación y su trayectoria.

El aprendizaje es parte esencial de lo social: se remite a la naturaleza humana que se ha estudiado desde las teorías psicológicas, la cual trasciende lo netamente filosófico, puesto que este es llevado a la práctica y entra en relación con tecnologías sociales, potencialidades humanas, concepciones teóricas; todo influye en la construcción de persona. (Bandura, como se cita en Chacón, 2003, p. 21)

Construcción social del conocimiento y del cambio conceptual: esta perspectiva tiene como referente sustancial, la participación comunitaria, donde se establece reflexiones sobre la *praxis*, para determinar contradicciones, problemáticas, fortalezas, debilidades; todo ello ha tenido poca repercusión en el ámbito educativo, escenario donde se debe vincular las realidades de la escuela, las cuales, a través del lenguaje, posibilitan la construcción de conocimiento.

Ofrece oportunidades individuales: se concibe como una posibilidad de creación y desarrollo de conocimientos a través de la experiencia, donde las reflexiones están dirigidas a generar diálogos que enfrenten las realidades del contexto y su organización, en cuanto se comprenda que el conocimiento individual se construye, pero toma mayor relevancia cuando se permea a grupos de comunidades, donde se difunde y se legitima.

Adquisición de información nueva: desde la perspectiva de aprendizaje significativo se genera un proceso continuo de construcción de conocimientos donde, inicialmente, se asigna significados desde las ideas previas; en seguida se presenta los conceptos como representación de símbolos y categorías que incorporan un atributo y, finalmente, se considera el aprendizaje, no como palabras aisladas, sino como la construcción de significados a partir de las proposiciones, las cuales generan conceptos (Viera, 2003).

Didáctica

El proceso que involucra la didáctica se identifica como un tópico fijo, local y, de alta relevancia en el lugar. La didáctica, desde el planteamiento de Álvarez (como se cita en Abreu et al., 2017), es asumida como una ciencia en construcción, nutrida a partir de realidades educativas, desde el análisis y la reflexión de educadores y educandos, en estrecha relación con la pedagogía, que se alimenta de la reflexión, el análisis y la observación de la interacción generada en contextos donde se gesta la enseñanza y el aprendizaje. Del tópico Didáctica, surgen pliegues (categorías emergentes) relacionados directamente con la enseñanza, a manera de tópico local fundante en el cual se instaura algunas relevancias y opacidades a modo de pliegues: enfoques de enseñanza, estrategias didácticas y procesos.

Por su parte, las estrategias didácticas abordan tres columpios ideas que convergen en aspectos secundarios pero importantes: los métodos, las metodologías y los métodos de enseñanza. Del mismo modo, al examinar los procesos involucrados, se identifica tres elementos clave: el proceso de enseñanza, el proceso de aprendizaje y el proceso de enseñanza-aprendizaje. Estos procesos, a su vez, conducen a dos intercambios viales en el campo de la enseñanza: la enseñanza musical y la enseñanza compartida. En consecuencia, los pliegues menos relevantes y menos claros son planteados como parte de las didácticas especiales y las didácticas específicas.

Al abordar el campo didáctico, se realizó una investigación específica en las universidades de la zona sur. Durante este proceso, se identificó los discursos y temas objeto de discusión e investigaciones discursivas, con el objetivo de construir hilos y entramados desde una perspectiva regional. Se delimitó particularmente el ámbito de la enseñanza, el cual presenta vínculos complejos y no alineados, destacando tres aspectos relevantes que atraviesan el proceso descriptivo, dando énfasis a la enseñanza como un tema local sólido. Dentro de este marco, los enfoques de enseñanza, las estrategias didácticas y los procesos emergen como categorías de mayor relevancia, comparables a un río que fluye desde su nacimiento hasta su desembocadura, en relación directa con el aprendizaje.

Como localización difusa u opacidad, se logra identificar los enfoques de enseñanza que establecen un mayor número de relevancias, pero sin elementos emergentes. Asimismo, el proceso de enseñanza crea una relación con las didácticas especiales y las didácticas específicas. Se resalta como pliegues (categorías emergentes) y localizaciones de gran notabilidad, las estrategias didácticas identificadas, de las cuales despliegan tres columpios (ideas que convergen) con menor relevancia o, tópicos relacionales inherentes a los métodos, metodología y métodos empleados en las disciplinas a enseñar.

Es por eso que, del pliegue de procesos se instaura tres columpios (ideas que convergen) relacionados con: los procesos de enseñanza, aprendizaje y, enseñanza-aprendizaje, identificados, a su vez, como un desarrollo procesual del tópico, en relación directa con la didáctica, de donde despliegan de manera particular y emergente, los intercambiadores viales (abanico de comprensión): la enseñanza musical y la enseñanza mutua denotando

que, del proceso de enseñanza surgen pliegues emergentes de menor y mayor relevancia, respecto al currículo, los aprendizajes, la evaluación y el aprendizaje.

En lo referente al currículo, se establece el currículo de programa. Simultáneamente, los tópicos emergentes han sido relacionados con los aprendizajes, siendo necesario identificarlos como elementos propios de la didáctica a manera de intercambiadores viales (abanico de comprensión), que determinan algunas clases: aprendizaje basado en experiencias, procesual y dinámico, aprendizaje profundo y aprendizaje significativo.

De ahí que el aprendizaje establece como pliegues (categorías emergentes): procesos, ambientes y dificultades, de los cuales emergen los procesos que contienen: proceso, procedimientos, formación, aprendizaje y procesos cognitivos. Los ambientes se determinan como un pliegue (categoría emergente) más del aprendizaje sin emergentes.

Además, en las dificultades, se delimita: las barreras de aprendizaje y las debilidades de aprendizaje. Esto significa que, cuando nos encontramos con dificultades al aprender, podemos identificar dos tipos de obstáculos: las barreras de aprendizaje, que son los obstáculos externos que dificultan nuestro proceso de aprendizaje y, las debilidades de aprendizaje, que son los aspectos internos en los que necesitamos mejorar.

En cuanto a la evaluación, se puede identificar diferentes enfoques que funcionan como columpios (ideas que convergen), brindando apoyo y equilibrio al proceso educativo. Estos enfoques son: la evaluación pedagógica, que es realizada por el docente y tiene como objetivo medir el progreso del estudiante con relación a los objetivos de aprendizaje establecidos; la evaluación de competencias, que se enfoca en medir las habilidades y conocimientos específicos adquiridos por el estudiante; la autoevaluación, donde este reflexiona sobre su propio desempeño y realiza una evaluación personal; la coevaluación, que implica que los estudiantes se evalúen entre sí, brindándose retroalimentación mutua; y, finalmente, la heteroevaluación, que es la evaluación realizada por otras personas, como compañeros de clase o expertos externos. Estos diferentes enfoques de evaluación proporcionan una perspectiva integral y diversa para medir el aprendizaje y fomentar un crecimiento continuo.

En este orden de ideas, la estrategia es parte de lo pedagógico, metacognitivo y didáctico, al ser causa del aprendizaje, evaluación, enseñanza-aprendizaje y de la experimentación pedagógica en el pliegue de la investigación.

A continuación, se desglosa y detalla los componentes que conforman este ámbito, con el fin de ampliar su orientación y alcance:

La estrategia se define como una acción que busca fomentar el aprendizaje del estudiante, permitiendo al docente ser una fuente de nuevas creaciones, en primera instancia. Esto implica considerar el desarrollo personal y profesional del estudiante, enmarcado en la intención de brindar una enseñanza formativa. La cualidad principal de esta estrategia es el conocimiento didáctico, el cual, como requisito indispensable, debe ser comprendido en relación directa entre la teoría y la práctica. De esta manera, contribuye a los procesos cognitivos de los estudiantes, con el objetivo de respaldar un aprendizaje autónomo y autorregulado, logrando así que sea asimilado por las estructuras mentales de manera significativa.

El reconocimiento de una serie de elementos permite registrar la importancia del acto educativo del docente, considerando la metodología como parte de un conjunto de conocimientos y como una idea que surge en la práctica del saber. Esta idea está relacionada

con tres componentes esenciales: la institución educativa, la escuela y el enseñante, quien proporciona el apoyo práctico como maestro y posee conocimiento disciplinario y pedagógico en su área de enseñanza (Martínez, 2012).

Por tanto, el sujeto que aprende es un ser que lleva consigo una estructura mental capaz de propiciar la autorregulación y la autonomía, en procura del desarrollo cognitivo y cognoscitivo, fomentando el desarrollo de las habilidades y destrezas, en pro de la cultura de hábitos de estudio programados y adquiridos a través de la experiencia misma en el transcurso de su formación; de esta manera los planifica, organiza, revisa, supervisa, evalúa y modifica, para conocer los avances transcurridos progresivamente en el momento de ejecutarlos. De ahí que, el aprender a aprender no es más que el estudiante se comprometa a construir su conocimiento a partir de sus aprendizajes y experiencias vitales.

Para concluir, la didáctica como parte de la teoría de enseñanza es esencial en la comprensión del proceso docente - educativo, en donde el aprendizaje se encuentra ligado hacia la educación y la instrucción. Así, el aprendizaje se compone de una parte conceptual y, también, de aptitudes y actitudes con un carácter social en el que se proporciona al estudiante, escenarios adecuados y útiles para el desarrollo de sus capacidades de construcción de significados a partir de las experiencias de aprendizaje.

Las estrategias son procedimientos desarrollados de forma dinámica y, sobretodo, con el reconocimiento de provocar o incitar actividades en la búsqueda de validar la información, clasificarla, almacenarla en la memoria y hacerla útil en el momento de resolver los problemas y de revisar y ajustar el aprendizaje. El aprender trae consigo la disposición y la voluntad, acciones vinculadas en el desarrollo espontáneo de las capacidades; solo así permitirá aprender a aprender.

Algunos cierres y aperturas

Bajo este escenario, la pedagogía conforma el paisaje y describe los pliegues con los conceptos que se menciona: creatividad, docente y estudiante, en los intercambiadores viales (abanico de comprensión) con el término 'Enseñanza y práctica' y, finalmente, en los columpios (ideas que convergen) con las palabras: currículo, evaluación, enfoques pedagógicos, enfoques de enseñanza, perspectivas pedagógicas, tendencias pedagógicas, pedagogía descriptiva, nueva pedagogía, modelos pedagógicos, saber pedagógico y pedagogía tradicional, considerando, según lo anterior, que el objeto de estudio de la pedagogía es la educación.

En cuanto a las creencias arraigadas en las personas, estas son consideradas un puente entre generación y generación, que influyen en la forma como percibimos y entendemos el mundo que nos rodea. Lo interesante es que a menudo no somos conscientes de la existencia de estas creencias ni de su influencia en nuestra visión del mundo; ellas desempeñan un papel crucial en la formación de nuestras representaciones y comprensión del mundo físico y social; son efectivas en tanto moldean nuestra perspectiva y nos brindan una estructura inicial para interpretar la realidad. Además, son la base de las concepciones previas que los alumnos tienen e influyen en la forma como ellos abordan el aprendizaje y construyen su conocimiento.

Por su parte, la práctica docente debe tener una connotación que no se limite a la preparación de clases; lo que requiere mayor importancia en estos procesos es la reflexión de estudiantes y docentes, quienes analizan sus experiencias, para generar discursos frente a ello. Es necesario reconocer que el discurso pedagógico está latente en el ámbito social, cargado de perspectivas de poder y dominación que repercuten en el accionar de

la escuela; por tanto, el papel de la escuela deja de ser lo meramente instruccional y, pasa a permitir la postulación de dificultades y oportunidades de mejora.

Por consiguiente, los pliegues con menores relevancias y opacidades son de didácticas especiales y didácticas específicas. Como localización difusa u opacidad, se logra identificar los enfoques de enseñanza que establecen una relevancia, pero sin elementos emergentes. Se resaltan como pliegues (categorías emergentes) y localizaciones de gran notabilidad, las estrategias didácticas identificadas; de ellas despliegan tres columpios (ideas que convergen) con menor relevancia o tópicos relacionales inherentes a los métodos, metodología y métodos de enseñanza, denotando que del proceso de enseñanza surgen pliegues emergentes de menor y mayor relevancia, relacionados con el currículo, los aprendizajes, la evaluación y el aprendizaje.

Conclusiones

El análisis sobre pedagogía es necesario, pero, definitivamente la práctica define la calidad educativa y se convierte en esencial para el maestro, solo en el momento en el cual la práctica se hace reflexiva y maneja un discurso contextualizado que logra cautivar no únicamente a los estudiantes, sino a la comunidad educativa en general.

Estudiar el aprendizaje permite evidenciar que se debe fortalecer los procesos de profundización del tema, dejando de lado el tecnicismo del aprendizaje y trascender a discursos que transformen la escuela en un escenario de reflexión.

Igualmente, de la didáctica se concluye que es vista como un tópico local - fijo que conforma un entramado que permite vislumbrar la interacción con las didácticas especiales y las didácticas específicas que, como pliegues y localizaciones de gran notabilidad, se enmarcan en las estrategias didácticas identificadas, las cuales se despliegan en tres columpios (ideas que convergen) con menor relevancia o tópicos relacionales inherentes a los métodos, metodología y métodos de enseñanza.

Referencias

- Abreu, O., Gallegos, M. C., Jácome, J. G. y Martínez, R. J. (2017). La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. *Formación Universitaria*, 10(3), 81-92. 10.4067/S0718-50062017000300009
- Chacón, C. (2003). Hacia el desarrollo de una práctica pedagógica reflexiva mediante la actualización de los docentes de inglés de la tercera etapa de educación básica: Evaluación de una experiencia. *Acción Pedagógica*, 12(2), 104-113.
- Martínez, A. (2012). Práctica pedagógica: historia y presente de un concepto. En D. F. Barragán, A. A. Gamboa y J. E. Urbina (eds.), *Práctica pedagógica. Perspectivas teóricas* (pp. 55-69). Ecoe Ediciones.
- Marx, K. (1975). *El capital, Tomo I*. Siglo XXI Editores, S.A.
- Scheuer, N., Pozo, J. I., Pérez, M. P., Mateos, M. M., Martín, E. y De la Cruz, M. (coord.). (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos*. Editorial Graó.
- Serres, M. (1995). *Atlas*. Ediciones Cátedra, S. A.
- Viera, T. (2003). El aprendizaje verbal significativo de Ausubel. Algunas consideraciones desde el enfoque histórico cultural. *Universidades*, (26), 37-43.

Capítulo 16.

Nuevas experiencias de aprendizaje del inglés con Storytelling y Proyecto Integrador

Armida Mariela Montenegro Cevallos¹

Nerea Alejandra Cevallos Salgado²

Janneth Estefanía Hidalgo López³

Cítese como: Montenegro-Cevallos, A. M., Cevallos-Salgado, N. A. y Hidalgo-López, J. E. (2023). Nuevas experiencias de aprendizaje del inglés con Storytelling y Proyecto Integrador. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 224-235). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c306>

Resumen

Tras la pandemia del COVID-19, la educación ha sufrido drásticas transformaciones, especialmente en la forma de gestionar aprendizajes que propicien experiencias vivenciales. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra y su carrera de Pedagogía de los Idiomas Nacionales y Extranjeros, conscientes de esta nueva realidad, han implementado nuevas estrategias educativas con Storytelling y Proyecto Integrador para mejorar la formación integral de los estudiantes. En este contexto, el objetivo de este trabajo es mostrar los resultados obtenidos con esta tipología de aprendizaje que tuvo como fin, identificar las metodologías de enseñanza del idioma inglés que se emplea en un contexto educativo rural después de la pandemia; para ello, se ha utilizado un enfoque cuali-cuantitativo, con entrevistas y un cuestionario. La población objeto de estudio fueron estudiantes de tercer año de bachillerato, la profesora de la asignatura de inglés y la rectora de la Unidad Educativa Zuleta, ubicada en Imbabura, Ecuador. Los resultados indican que, en la ruralidad se emplea metodologías activas para la enseñanza del inglés, vinculadas a un aprendizaje práctico que permite la comunicación efectiva y eficaz en inglés. Finalmente, se expone conclusiones que podrían ser tomadas en cuenta para futuras investigaciones.

Palabras clave: estrategias educativas; inglés; educación rural; estudiante universitario.

¹Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra. Correo: ammontenegro@pucesi.edu.ec

²Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra. Correo: nacevalloss@pucesi.edu.ec

³Pontificia Universidad Católica del Ecuador sede Ibarra. Correo: jehidalgol@pucesi.edu.ec

New English learning experiences with Storytelling and Integrative Project

Abstract

After the COVID-19 pandemic, education has undergone drastic transformations, especially in the way of managing learning that fosters realistic experiences. The Pontificia Universidad Católica del Ecuador headquarters in Ibarra and its Pedagogy of National and Foreign Languages course, aware of this new reality have implemented new educational strategies with Storytelling and the Integrative Project to improve the comprehensive training of students. In this context, the objective of this work is to show the results obtained from this type of learning that had the purpose of identifying the teaching methodologies of the English language used in a rural educational context after the pandemic; for this, a qualitative-quantitative approach, interviews, and a questionnaire were developed. The population under study were third-year high school students, the English teacher, and the rector of the Unidad Educativa Zuleta, located in Imbabura, Ecuador. The results indicate that in rural areas active methodologies are used for teaching English linked to practical learning that allows effective and efficient communication in English. Finally, conclusions are presented that could be taken into account for future research.

Keywords: educational strategies; English; rural education; university student.

Novas experiências de aprendizado de inglês com Storytelling e Projeto Integrativo

Resumo

Após a pandemia de COVID-19, a educação passou por drásticas transformações, principalmente na forma de gerir o aprendizado que propicia experiências vivenciais. A sede da Pontificia Universidad Católica de Ecuador Ibarra e seu curso de Pedagogia de Línguas Nacionais e Estrangeiras, cientes dessa nova realidade, implementaram novas estratégias educacionais com Narração de Histórias e Projeto Integrativo para melhorar a formação integral dos alunos. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho é mostrar os resultados obtidos com esse tipo de aprendizagem que teve como finalidade, identificar as metodologias de ensino da língua inglesa que são utilizadas em um contexto educacional rural após a pandemia; para isso, foi utilizada uma abordagem qualitativo-quantitativa, entrevistas e um questionário. A população objeto de estudo foram alunos do terceiro ano do ensino médio, a professora de inglês e a reitora da Unidad Educativa Zuleta, localizada em Imbabura, Equador. Os resultados indicam que nas áreas rurais são utilizadas metodologias ativas para o ensino de inglês vinculadas ao aprendizado prático que permite uma comunicação eficaz e eficiente em inglês. Finalmente,

são apresentadas as conclusões que podem ser levadas em consideração para pesquisas futuras.

Palavras-chave: estratégias educacionais; inglês; educação rural; estudante universitário.

Introducción

Sin lugar a dudas, el mundo en la actualidad enfrenta una época de cambios ineluctables, desafíos complejos sin precedentes, como: el cambio climático, violencia, inseguridad social, pérdida masiva de la biodiversidad, nuevos conflictos de corte económico, ambiental, político, cultural, riesgos de pandemias, entre otros, asuntos que han venido para quedarse y con los cuales debemos convivir y avanzar hacia el desarrollo de una mejor sociedad. En este contexto y para estos nuevos modos de vida, la educación debe dar respuestas oportunas y eficaces. La Pontificia Universidad Católica del Ecuador, Sede Ibarra (PUCESI) es consciente de los inmensos retos a los que estamos expuestos. Ahora mismo, el planeta está aplicando un proceso potenciador de transformaciones educativas que permite alcanzar la formación integral de las personas, para que se desenvuelvan oportunamente en escenarios inciertos. Así, el aprendizaje basado en problemas, los proyectos integradores, las narraciones (*storytelling*), el aprendizaje basado en retos, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje servicio, la co-docencia, los estudios de casos, el aprendizaje lúdico, el aula invertida, por nombrar algunos, son opciones metodológicas que provocan experiencias de aprendizaje vivencial y contribuyen a la formación de una persona humanista y con un proyecto vital, comprometida social, política y ambientalmente, crítica y analítica, creativa, innovadora y emprendedora, comunicadora asertiva y motivada a ser más, para servir mejor, porque en la PUCESI comprendemos que la mayor transformación educativa es poner en el centro del proceso de aprendizaje a las personas, en relación verdadera con otras; por ende, estamos comprometidos con su formación y desarrollo humano integral en todos los ámbitos de su vida: cognitivo, procedimental y actitudinal, de suerte que provoquemos cambios positivos para siempre.

En Ecuador, una vez asimiladas las consecuencias de la pandemia del COVID-19 se ha planteado nuevas adaptaciones y retos educativos que posibiliten a las instituciones educativas del país, garantizar una educación de calidad, integral e integradora para todos sus estudiantes y, más aún en las del sector rural. Las nuevas metodologías de enseñanza deben lograr un aprendizaje significativo, pues este “se constituye como el eje esencial de la enseñanza [...] y el mecanismo humano por excelencia para construir, elaborar y asimilar conocimiento” (Hernández, 2020, párr. 1). Las metodologías pedagógicas deben ser activas e innovadoras, de modo que faciliten el aprendizaje de la persona, gracias a lo cual, el proceso de aprendizaje y enseñanza obtendrá niveles de mayor alcance.

La carrera de Pedagogía de los idiomas nacionales y extranjeros de la PUCESI promueve la creación de proyectos integradores a lo largo de sus distintos niveles, con el objetivo de fortalecer la investigación formativa de todos los estudiantes,

para el posterior desarrollo del proyecto de titulación; además, busca promover el trabajo y enfoque multidisciplinario e integral. Por ello, la presente investigación pretende identificar cuáles son las nuevas e innovadoras metodologías pedagógicas que aplican los docentes en el sector rural para la enseñanza del idioma inglés y, comunicarlas a la sociedad a través de una *storytelling*. El proyecto pretende beneficiar a la Unidad Educativa Zuleta (Imbabura, Ecuador), principalmente a sus estudiantes y la docente del área de inglés, para que en el futuro puedan mantener o mejorar las metodologías de aprendizaje y enseñanza del inglés.

La investigación se justifica, resaltando la importancia de los proyectos integradores y de su comunicación oportuna en el desarrollo de la formación integral de los cuasi pedagogos, tomando en cuenta que ellos serán los próximos profesionales que, a su vez, formarán la vida de otras personas a través de la enseñanza del inglés como parte de la formación humanística requerida por la sociedad contemporánea.

Fundamentación teórica

Metodologías activas

Las metodologías activas surgen de la práctica social, para volver después a la reflexión sobre la práctica y, transformarla; busca un desarrollo constructivo de la educación centrada en el estudiante, a través de un trabajo cooperativo y vivencial, motivando la generación de un pensamiento crítico y la creatividad, entre otros factores. Entonces, una metodología activa, a partir de estas reflexiones, es el conjunto de métodos, técnicas o actividades que utiliza el docente para que sus clases sean interactivas y así, convertir el proceso de enseñanza y aprendizaje, en una experiencia que fomente el desarrollo y la formación integral en sus estudiantes.

Las metodologías activas son métodos, técnicas y estrategias que el docente utiliza para convertir el proceso de enseñanza en actividades que fomenten la participación del estudiante y lleven al aprendizaje, [incidiendo] en los programas educativos integrales donde se detalla los aspectos relevantes que debe adquirir el estudiante y los medios o recursos que utiliza el docente para lograr unificar sus esfuerzos dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. (Labrador y Andreu, 2008, como se cita en Silva y Maturana, 2017, p. 120)

Los principios pedagógicos permiten que la educación sea “eminentemente humanista, potenciadora, inclusiva y bien tratante” (Bases curriculares de la educación parvularia, 2018, como se cita en la Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI, 2020, p. 33). Se nombra algunos: el principio de actividad, que consiste en la experimentación, investigación y acción; el principio vivencial, en el cual el estudiante trabaja palpando, viendo y experimentando; el principio lúdico, donde predomina el juego; el principio de globalización, donde el profesor organiza contenidos de conocimientos para facilitar el aprendizaje y su comprensión; el principio de creatividad, el cual permite al estudiante desarrollar su imaginación; el principio de individualización, con el que el estudiante trabaja individualmente, desarrollando y creando diferentes formas de aprender; el principio de socialización y trabajo

en equipo, que permite desarrollar la capacidad de trabajar en grupo y socializar; el principio de personalización, con el cual el conocimiento debe darse de acuerdo con las características y necesidades de cada persona; el principio de normalización, que fomenta el trabajo en equipo y la colaboración entre los estudiantes.

Por otro lado, cuando el docente utiliza metodologías activas, surgen en el estudiante las siguientes características: se convierte en responsable de su propio aprendizaje, desarrolla habilidades de búsqueda asumiendo un papel activo en la construcción del pensamiento, participa en actividades que le permiten intercambiar experiencias y opiniones de sus compañeros, se compromete en procesos de reflexión sobre lo que hace, cómo lo hace y, qué resultados logra, desarrolla autonomía, pensamiento crítico, actitudes colaborativas, destrezas profesionales y capacidad de autoevaluación.

Existen algunas clases de metodologías activas: aprendizaje basado en proyectos, aprendizaje basado en competencias, ‘gamificación’, aprendizaje basado en retos, aprendizaje basado en el servicio, diseño universal del aprendizaje, aprendizaje invertido, aprendizaje colaborativo, aprendizaje lúdico, *storytelling*, entre otros. En este tipo de estrategias se encuentra siempre asuntos que las componen, como: creatividad, imaginación, interdisciplinariedad, cooperación, inclusión y más.

Proyecto integrador

El Proyecto Integrador tiene como objetivo, estimular la investigación desarrollando la capacidad de toma de decisiones, planificación, gestión del tiempo, desarrollo del sentido crítico, entre otros. En el momento de las entregas finales del semestre académico, se contempla el desarrollo de la oralidad y la adopción de escritura estandarizada, movilizand o e interrelacionando los conocimientos desarrollados por los sujetos de un período académico en la búsqueda de la solución de un problema determinado. Los conocimientos parciales y específicos de cada disciplina se entrelazan hasta que componen un conocimiento más amplio y completo. La contextualización del problema propuesto a los estudiantes sirve como eje integrador de los componentes curriculares, da sentido al aprendizaje, da vida a la relación del contenido teórico y a la realidad vivida. Al hacer investigación, los estudiantes construyen autonomía intelectual, además de desarrollar actitudes de ciudadanía, solidaridad y responsabilidad social (Silva et al., 2020).

Storytelling

El *storytelling* se basa en la creación y narración de historias dirigidas a un fin; su principal ventaja radica en que la narración y su funcionamiento son familiares para todas las personas y, tiene una demostrada capacidad para transmitir información y ejemplificar la aplicación de conocimientos (Boal y Schultz, 2007). “Enlazándola con el aprendizaje activo, el hecho de construir la historia, y no solamente leerla o escucharla, debería tener un mayor impacto en el proceso de aprendizaje” (Ramos et al., 2019, p. 11). *Storytelling* es una estrategia que permite acercarse,

ostensiblemente, a las emociones de los receptores del mensaje, haciendo más interesante y atractivo aquello que se cuenta.

Metodologías activas para la enseñanza del idioma inglés

El inglés es un idioma universal, por las innumerables ventajas que brinda conocerlo y utilizarlo en diferentes esferas de la sociedad mundial; por ello, las instituciones educativas y universitarias requieren que los estudiantes lo asimilen y aprendan, para aplicarlo en el ambiente laboral en el que se encuentren, coadyuvando al desarrollo de sus países. El inglés abre las puertas a un mayor número de posibilidades y expande las fronteras en el ámbito laboral; es la clave en las relaciones de comercio internacional y el más empleado a la hora de realizar comunicaciones internacionales, permitiendo conocer múltiples culturas y modos de vida.

La metodología del Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras (AICLE o CLIL, por sus siglas en inglés) fue creada en 1994 por David Marsh para describir que la corriente de lingüística aplicada asegura el aprendizaje de una lengua extranjera, además de probar que se consigue mayor éxito del aprendizaje de un idioma extranjero a través de las materias comunes (Universidad de Valencia, 2016). Este enfoque metodológico posee un aprendizaje dual en el cual, mientras se aprende conceptos de una determinada asignatura perteneciente a un plan de estudios, los estudiantes también aprenden una lengua extranjera. Esta nueva metodología presenta un reto tanto para los alumnos como para los profesores, no solo por la novedad que representa en sí misma, sino porque puede involucrar muchas metodologías de enseñanza de asignaturas y de idiomas (enfoque comunicativo, enfoque por tareas, por proyectos, el ciclo de diseño explorador, etc.). El AICLE permite que los estudiantes se enfrenten a las necesidades del mundo actual, cada vez más tecnológico y global; que no solo aprendan lenguas y distintas asignaturas, sino que sean capaces de aplicar sus conocimientos y, para ello, deberán desarrollar sus habilidades lingüísticas, cognitivas o de pensamiento, junto con la aplicación de distintas destrezas y estrategias, para llegar así a un conocimiento y una comprensión intercultural de la realidad social en la que estamos inmersos (Guerrini et al., 2013).

Metodología

Se utilizó una metodología mixta - cualicuantitativa, método inductivo, técnicas de entrevista y encuesta con sus respectivos cuestionarios. Los sujetos participantes fueron toda la población del objeto de estudio: 14 estudiantes del tercer año de bachillerato, una docente del área de inglés y la rectora de la Unidad Educativa Zuleta. Se planteó tres preguntas de investigación:

1. ¿Cuáles son las metodologías de enseñanza del idioma inglés que manejan los docentes de la Unidad Educativa Zuleta?
2. ¿Qué otras metodologías de enseñanza del idioma inglés han sido usadas en la pospandemia?

3. ¿Qué beneficios tienen las metodologías de enseñanza del idioma inglés que los docentes emplean?

Para el análisis cualitativo se utilizó, en forma general, *The Coding Manual for Qualitative Researches* de Saldaña (2009), adaptado al interés de las autoras del presente estudio, dado que la pretensión era buscar las categorías más sobresalientes sobre las metodologías que se utiliza en la Unidad Educativa Zuleta para la enseñanza del inglés como lengua extranjera. Este análisis estuvo basado en el código estructural porque ayuda, principalmente, al análisis de datos obtenidos de entrevistas semiestructuradas con preguntas de investigación; en este caso, se analizó las entrevistas realizadas a la docente de inglés y a la rectora. Desde el plano cuantitativo se analizó los datos de la encuesta aplicada a los estudiantes mediante un análisis de frecuencias exploratorio, con base en las variables planteadas para la investigación: metodología de enseñanza, enseñanza del idioma inglés, educación en el contexto rural y formación docente. El objetivo diagnóstico fue indagar sobre las estrategias más efectivas que utilizan los docentes de inglés en el contexto rural.

Discusión y Resultados

Desde la perspectiva cualitativa, en la Unidad Educativa Zuleta se aplica metodologías activas que les permiten a los estudiantes realizar un aprendizaje práctico; las técnicas *Logbooks* y *Visual thinking* brindan facilidades para el aprendizaje del inglés. Es importante recalcar que las actitudes de los docentes son fundamentales para ocasionar experiencias de aprendizaje novedosas y fomentar el interés por el estudio, inclusive, de otros códigos de comunicación. Sin lugar a dudas, la motivación es imperativa para propiciar escenarios de aprendizaje flexibles y nuevas formas de emprendimiento en la localidad. Las categorías, subcategorías, códigos y subcódigos encontrados en el análisis cualitativo realizado han dado ocasión para presentar la siguiente información:

Tabla 1

Resultados de entrevistas

Categoría 1	¿Cuáles son las metodologías de enseñanza del idioma inglés que manejan los docentes de la Unidad Educativa Zuleta?
<i>Subcategoría 1</i>	Metodologías activas
Código	Metodologías activas del inglés
Código	Formación docente
Categoría 2	¿Qué metodologías de enseñanza del idioma inglés se usa en la pospandemia?
<i>Subcategoría 2.1</i>	Metodologías activas
Código	Metodologías del inglés pospandemia
Subcódigos	Logbooks, visual thinking, clases dinámicas

Código	Aprendizaje práctico
Subcódigos	Motivación por el aprendizaje del <i>kichwa</i> , motivación para ser guías locales en inglés
<i>Subcategoría 2.2.</i> Actitudes docentes	
Códigos	Comunicación, motivación, uso de la misma metodología en el contexto rural y urbano, entrega de información escrita (Subcódigo 1), dinamismo, empoderamiento, capacidad de poner en práctica el inglés, dominio de la comunicación, uso de modelos dinámicos para la enseñanza del inglés, profesionalismo en el área del inglés.
Subcódigo 1	Situación económica no permite obtener tecnología
Categoría 3	¿Qué beneficios tienen las metodologías de enseñanza del idioma inglés que los docentes emplean?
<i>Subcategoría 3.1</i> Motivación hacia el aprendizaje del inglés	
Códigos	Escenarios flexibles, interés por aprender otro idioma (subcódigo1), nuevas formas de emprendimiento (subcódigo2), clases dinámicas, estudiantes más activos
Subcódigo 1	Aprendizaje del <i>kichwa</i>
Subcódigo 2	Guías locales

Fuente: Entrevistas.

El análisis cuantitativo ofrece resultados importantes; dentro de la variable 'Metodología de enseñanza', el resultado obtenido tras realizar la encuesta fue que la docente sí les brinda a sus estudiantes el material necesario para realizar sus respectivas actividades, lo cual es primordial ya que los recursos permiten generar en ellos más experiencias con el entorno, promoviendo un aprendizaje significativo.

A continuación, existe un debate generado por los resultados obtenidos acerca de que, si la docente debiese cambiar su forma de enseñar, pues un 30,80 % dice que los estudiantes están bastante de acuerdo con el cambio, pero, otro 30,80 % está totalmente en desacuerdo. Por ello, resulta imperativo contrastar si las metodologías de enseñanza activas están siendo aplicadas correctamente, así como sus estrategias y actividades.

Con relación a la variable 'Enseñanza del idioma inglés', es esencial mencionar que la mayoría de los estudiantes encuestados está de acuerdo en que la docente posee una competencia comunicativa acertada, tanto dentro de la clase como fuera de ella, lo cual es, indudablemente, beneficioso para todos los actores de la institución, ya que se garantiza una correcta transmisión y expresión de información; y, además, impulsa al desarrollo de la escucha.

En la Tabla 2 se expone los porcentajes obtenidos de la encuesta realizada a todos los estudiantes del tercer año de bachillerato de la Unidad Educativa Zuleta:

Tabla 2

Resultados de la encuesta

Pregunta	Escala de valoración %				
	Totalmente en desacuerdo	Poco de acuerdo	Indeciso	Bastante de acuerdo	Totalmente de acuerdo
1 ¿El inglés es un idioma muy importante para tu vida?	15,4	15,4	15,4	15,4	38,4
2 ¿La docente de inglés domina los conocimientos de la asignatura?	7,7	15,4	0	53,9	23
3 ¿Estoy satisfecho con la manera de enseñar de la profesora de inglés?	15,4	23,1	0	23,1	38,4
4 ¿La docente brinda el material necesario para las clases de inglés?	15,4	7,7	15,4	46,1	15,4
5 ¿Estoy satisfecho con los conocimientos que tengo de inglés?	15,4	15,4	23,1	30,8	15,4
6 ¿Los temas que se revisa en las clases de inglés son evaluados?	7,7	7,7	15,4	30,8	38,5
7 ¿La docente de inglés usa buena comunicación dentro y fuera del aula?	7,7	7,7	23,1	38,5	23,1
8 ¿Los conocimientos de inglés son útiles para tu día a día?	24,9	0	33,3	33,3	8,33
9 ¿La docente de inglés te ayuda fuera de horarios de clases?	15,4	23,1	23,1	15,4	23,1
10 ¿La docente de inglés debe cambiar su manera de dar clases?	30,8	7,7	23,1	30,8	7,7

En forma general, el análisis de los datos cualitativos y cuantitativos arroja resultados que indican que dentro de la Unidad Educativa Zuleta se maneja metodologías activas, a pesar de que la docente de inglés no dio más información acerca de estas. Por otro lado, si bien se manifestó que no existen diferencias

entre la enseñanza en el sector rural con el sector urbano, también se mencionó que el internet sería una barrera; esto sin duda, resulta contradictorio, pues cabe mencionar que en la era digital, la tecnología y el manejo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) son parte esencial de la sociedad actual y mucho más cuando se trata de aprender un idioma extranjero como es el inglés, ya que provee múltiples herramientas para facilitar su enseñanza y aprendizaje.

Se pudo observar algunas desventajas, por ejemplo: no contar con la asignatura de inglés en los niveles inferiores del proceso educativo; escasez de profesores de inglés y de herramientas externas para garantizar el correcto aprendizaje del idioma; poco número de horas destinadas a la materia.

Un punto por recalcar es la estrategia empleada por la docente de inglés con relación al uso de los cuadernos interactivos o *logbooks*, pues sin duda alguna, esto motiva a sus estudiantes hacia la creatividad. Así también, hay que tomar en consideración que los estudiantes aprenden haciendo y experimentando, mas no limitándolos a un aprendizaje memorístico que no les sirve para su futuro. Por otro lado, es fundamental mencionar que el docente debe estar en constante aprendizaje, pues la sociedad y las nuevas formas de comunicación cambian rápidamente. Para finalizar, conviene mencionar que hubo algunas contradicciones al momento de constatar la información brindada por la docente de inglés y la receptada de los estudiantes, factor que se debe considerar para una futura investigación, empleando un instrumento adicional para la recolección de datos, como la ficha de observación.

Como parte de estos resultados, se deja expuesta la información correspondiente a la *storytelling* que las autoras realizaron para la presentación del proceso y resultados obtenidos con la aplicación del proyecto integrador *Metodologías de enseñanza pospandemia para el idioma inglés empleadas por los docentes de la Unidad Educativa Zuleta*, estrategia que, dicho sea de paso, otorgó la máxima calificación (50/50) en la evaluación final de las asignaturas que lo conformaron: Sistemas, Contextos y Gestión Educativa; Psicología Educativa; Contextos e Interculturalidad y, Metodologías y Tipos de Investigación.

Tabla 3

Datos informativos de la storytelling

Título de la storytelling	Un regalo y mil aprendizajes
Clasificación	Personal
Enlace	https://bit.ly/3dYSHbB

Portada



Conclusiones

El Proyecto Integrador brinda a los estudiantes una gran y única oportunidad para abordar sistemáticamente el aprendizaje significativo y su importancia en la formación profesional, pese a las dificultades que se debe enfrentar por parte de estudiantes y profesores, pues la experiencia demanda mucho trabajo colaborativo y una comunicación efectiva entre todos quienes conforman las diferentes asignaturas y de directivos que las administran. El Proyecto Integrador facilita la evaluación integral de los aprendizajes obtenidos por los estudiantes, pues faculta la interdisciplinariedad y el trabajo colaborativo. *Storytelling* propicia la creatividad e imaginación de los estudiantes a la hora de exponer, de forma estética, los resultados de un proyecto integrador.

En el contexto rural no se emplea siempre la metodología tradicional, como la mayoría piensa; en este caso, se ha podido constatar que se usa una enseñanza activa, la cual provoca que los estudiantes aprendan mejor y estén más motivados. Por ejemplo, en el proceso de investigación, la docente de inglés ha incentivado a sus alumnos a la creación y uso de un cuaderno interactivo y elaborado con la creatividad de cada uno de ellos.

La formación docente es fundamental dentro del proceso educativo, ya que es quien forma seres humanos, tanto profesional como personalmente. El docente de inglés debe ser pilar esencial para el correcto aprendizaje, potenciando sus habilidades y el dominio del idioma, generando herramientas para solventar problemas en el futuro, en especial, los de comunicación.

El inglés es considerado desde hace ya varios años como idioma universal a nivel global, pues abre un extenso abanico de oportunidades en diferentes campos laborales; por lo tanto, su aprendizaje es intrínsecamente necesario para la vida del ser humano, ya sea en situaciones laborales o sociales, pues potencia el desarrollo de habilidades comunicativas.

La investigación formativa que se llevó a cabo durante el desarrollo de este proyecto integrador ha sido muy beneficiosa dado que ha favorecido el dinamismo e interacción con diversos contextos educativos; de igual manera, ha permitido

una mayor familiarización con los diversos métodos y técnicas investigadas. Y finalmente, ha promovido la participación y vinculación con las problemáticas planteadas, generando análisis crítico, reflexión y empatía.

Referencias

- Boal, K. B. & Schultz, P. L. (2007). Storytelling, time, and evolution: The role of strategic leadership in complex adaptive systems. *The Leadership Quarterly*, 18(4), 411-428. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2007.04.008>
- Guerrini, M. C., Steele, A. y Gerdes, T. (2013). La formación en AICLE: abanico de opciones en la Comunidad de Madrid. *Padres y Maestros*, (349), 47-52.
- Hernández, A. (2020). La intervención de la alfabetización mediática en el aprendizaje significativo y la evaluación. <https://www.eumed.net/rev/atlante/2020/02/alfabetizacion-mediatica-aprendizaje.html>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI). (2020). Los sentidos de la innovación pedagógica, concepto, principios y criterios. <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2020/08/Los-Sentidos-de-la-Innovaci%C3%B3n-Pedag%C3%B3gica.pdf>
- Ramos, P. J., Fernández, A., Oliván, B., Fernández, E., Berges, A., Hernández, S., Huarte, S. y Peña, J. M. (2019). Storytelling: una metodología de aprendizaje activo para la enseñanza de la psicología. *Summa Psicológica*, 16(1), 11-19.
- Saldaña, J. (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researches*. SAGE Publicaciones.
- Silva, J. y Maturana, D. (2017). Una propuesta de modelo para introducir metodologías activas en educación superior. *Innovación Educativa*, 17(73), 117-131.
- Silva, P., Pires, S. y Pimenta, M. (2020). Proyecto integrador y actitudes: una perspectiva hermenéutica del desarrollo de la competencia en la docencia. *Estudios Pedagógicos*, 46(3), 181-193. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052020000300181>
- Universidad de Valencia. (2016). AICLE / CLIL, cinco cosas que desconocías. <https://www.uv.es/uvweb/masterinvestigaciondidactiquesespecificques/es/blog/aicle/-clil-cinco-cosasdesconocias1285958572212/GasetaRecerca.html?id=1285960399706>

Capítulo 17.

Desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural

Daniela Gómez Bedoya¹

Diana Sofía Jaramillo Martínez²

Isabella Avenia Apráez³

Cítese como: Gómez-Bedoya, D., Jaramillo-Martínez, D. S. y Avenia-Apráez, I. (2023). Desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 236-253). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c307>

Resumen

En la actualidad, la enseñanza considera a los niños, niñas y jóvenes, como sujetos de derechos y constructores de sus propios aprendizajes, dando pie a modificaciones del sistema educativo, las cuales son poco evidentes en las zonas rurales de Colombia, en cuanto a las brechas de desigualdad que limitan la pertinencia, calidad y, por consiguiente, la permanencia de ellos en la escolaridad. Con la finalidad de desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras y viables que fortalezcan la calidad en la educación rural los objetivos específicos tendieron a: 1. Revisar la literatura de la educación rural en el contexto colombiano; 2. Identificar las características y las necesidades del contexto educativo rural de las agendas regionales; 3. Diseñar estrategias pedagógicas innovadoras con material sustentable para la población de las escuelas rurales, que contribuya al mejoramiento de la calidad educativa. Se utilizó como instrumentos de recolección de datos: revisión documental, observación participante y entrevista a profundidad. De los resultados obtenidos se puede destacar la poca o nula capacitación que recibe el maestro para atender las necesidades de las poblaciones vulnerables. Se concluye que se puede mitigar las consecuencias de la carencia de recursos a través de la construcción de experiencias significativas creadas con materiales sustentables propios de su entorno inmediato.

Palabras clave: educación rural; estrategias pedagógicas; pertinencia

¹Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: daniela.gomez-b@uniminuto.edu.co

²Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: diana.jaramillo-m@uniminuto.edu.co

³Corporación Universitaria Minuto de Dios. Correo: isabella.avenia@uniminuto.edu.co

Development of innovative pedagogical strategies to strengthen the quality of rural education

Abstract

Nowadays, education considers children and young people as subjects of rights and builders of their own learning, giving rise to changes in the educational system, which aren't very evident in rural areas of Colombia, in terms of gaps of inequality that limit their relevance, quality and, consequently, their permanence at school. To develop innovative and viable pedagogical strategies that strengthen the quality of rural education, the following specific objectives were formulated: 1. Review the literature on rural education in the Colombian context; 2. Identify the characteristics and needs of the rural educational context of the regional agendas; 3. Design innovative pedagogical strategies with sustainable material for the population of rural schools that contribute to the improvement of educational quality. The instruments used as data collectors were documentary review, participant observation, and in-depth interview. It can be highlighted from the results obtained: the little or no training at all that the teacher receives to attend to the needs of vulnerable populations. It is concluded that the consequences of the lack of resources can be mitigated through the construction of significant experiences created with sustainable materials typical of their immediate environment.

Keywords: Rural education; pedagogical strategies; pertinence.

Desenvolvimento de estratégias pedagógicas inovadoras para fortalecer a qualidade da educação rural

Resumo

Atualmente, a educação considera as crianças e os jovens como sujeitos de direitos e construtores de sua própria aprendizagem, provocando mudanças no sistema educacional, pouco evidentes nas áreas rurais da Colômbia, em termos de lacunas de desigualdade que limitam sua relevância, qualidade e, consequentemente, sua permanência na escolarização. Para desenvolver estratégias pedagógicas inovadoras e viáveis que fortaleçam a qualidade da educação rural, foram formulados os seguintes objetivos específicos: 1. Revisar a literatura sobre educação rural no contexto colombiano; 2. Identificar as características e necessidades do contexto educacional rural das agendas regionais; 3. Desenhar estratégias pedagógicas inovadoras com material sustentável para a população de escolas rurais que contribuam para a melhoria da qualidade educacional. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados: revisão documental, observação participante e entrevista em profundidade. Dos resultados obtidos, destaca-se a pouca ou nenhuma formação recebida pelo professor para atender

as necessidades das populações vulneráveis. Conclui-se que as consequências da falta de recursos podem ser mitigadas por meio da construção de experiências significativas criadas com materiais sustentáveis de seu entorno imediato.

Palavras chave: educação do campo; estratégias pedagógicas; pertinência.

Introducción

La brecha que existe entre la educación rural y la urbana es evidente, debido a distintos factores, como: geología, economía, contexto social, ubicación e infraestructura en la planta física escolar, variedad de recursos didácticos y capacitación del educador para atender las necesidades de la población de alumnos durante su labor pedagógica, que dificultan tanto la pertinencia como la permanencia de los niños, las niñas y jóvenes en el sistema educativo.

Cuando se habla de contexto rural, se debe entender como un aspecto que difiere de un entorno a otro, conformado por elementos, características, personas y necesidades mayormente sociales, que visibilizan la cultura que han construido como comunidad; por consiguiente, algunas de las normativas estipuladas por el Estado, que se enfocan en estas zonas, generalizan la educación, dejando de lado las singularidades de cada lugar, convirtiéndose en una razón que impide la formación de calidad, equidad y pertinencia.

Por lo tanto, es fundamental realizar proyectos, investigaciones, análisis y demás documentos escriturales y prácticos que permitan evidenciar la realidad de la educación en los entornos rurales, que estén enfocados en las necesidades de cada población, con el propósito de brindar alternativas que disminuyan los factores que causan esta brecha educativa.

Para contrarrestar estas variables de los entornos rurales, se lleva a cabo el presente proyecto de investigación, que nace de la observación y revisión documental realizada desde hace más de un año, articulándose y vinculándose de manera efectiva a las agendas regionales de investigación que se ha trabajado con la Corporación Universitaria Minuto de Dios (Uniminuto), sede Buga, con el propósito de desarrollar estrategias pedagógicas e innovadoras creadas a partir de los intereses y necesidades, que mitiguen la carencia de las herramientas didácticas, con la elaboración de materiales sustentables encontrados en el contexto, para mejorar y fortalecer la calidad de la educación rural.

Teniendo como función universal la integración o elaboración de experiencias significativas acogiendo el modelo pedagógico de ‘Escuela nueva’ como constructor social que posibilita la formación de los niños, niñas y jóvenes de las zonas rurales a partir de las características de los contextos donde ellos viven y, adoptando a la socióloga Colbert (2021) como referente teórico que soporta la base del proyecto con la intención de analizar este entorno educativo, se ha acogido una metodología cualitativa que permite recolectar las opiniones, ideas e hipótesis de los docentes de educación rural, para analizar sus puntos de vista con la finalidad de esclarecer

el marco real de estos sectores y desarrollar oportunidades de mejora para estas situaciones, dando paso a la elección del diseño investigación acción participativa (IAP), facilitando así, la reflexión de los conceptos abordados durante la elaboración de este proyecto.

Como instrumento de recolección de datos se utilizó: la revisión documental, la observación participante y la entrevista a profundidad, llevada a cabo a dos maestras de escuelas rurales, quienes dieron a conocer sus ideas desde su experiencia - práctica. Posteriormente, se desea realizar un registro anecdótico y una bitácora de análisis para recopilar las estrategias pedagógicas innovadoras que se elaborará con los materiales sustentables encontrados en los contextos de los estudiantes, con la participación de cada uno de ellos.

Descripción del problema

La educación, a lo largo del tiempo, ha tenido ciertos cambios sustanciales que dan fe de los procesos y consideraciones que se tiene sobre los niños y las niñas en materia de derechos, considerándose actualmente como sujetos activos y constructores de sus propios aprendizajes, dando pie a muchas modificaciones en el sistema escolar, cambios que se logra ver en proporciones no muy amplias y no en todos los contextos de Colombia, siendo este el caso de la educación rural, donde las brechas de desigualdad son tan amplias que limitan el acceso, pertinencia, calidad y, por tanto, permanencia de los niños en el sistema educativo.

De esta manera, los recursos de infraestructura, económicos, pedagógicos y de salubridad que se evidencia en la zona rural son más precarios en comparación de la urbana, influyendo en la calidad del servicio educativo brindado a este tipo de poblaciones, consideradas vulnerables, debido a los conflictos sociales ocasionados por las acciones ilegales y la ausencia de una política educativa efectiva para su realidad con base en sus necesidades.

Con el objetivo de disminuir las brechas educativas existentes entre la educación rural y la urbana, se debe diseñar un plan educativo coherente con la realidad de cada zona, estableciendo estrategias, metodologías y programas que garanticen una buena cobertura, calidad, equidad en todos los niveles formativos, asegurando que los niños de estos contextos tengan una educación integral sin barreras, que valoren la preservación de su cultura, así como las características individuales adquiridas en los contextos inmediatos, buscando la igualdad de oportunidades (Ministerio de Educación Nacional, MEN, 2018).

Para el cumplimiento de este propósito, es fundamental el papel de la pedagogía en la ruralidad, de suerte que permita retribuir el crecimiento de la comunidad, menguando considerablemente las tasas de deserción escolar, lo cual favorecería las competencias personales y académicas de los niños con su rentabilidad.

De ahí que, la educación rural enfrenta distintos obstáculos para su adecuado desarrollo de calidad, como lo mencionan Herrera y Rivera (2020), quienes plantean la ineficiencia de recursos, materiales didácticos, infraestructura, amenazas y carencias del sistema educativo, como unas de las causas que no están

acordes con la realidad de la zona rural, imposibilitando la formación integral. Estas situaciones se convierten en desafíos hacia el propósito de brindar un proceso de enseñanza-aprendizaje con experiencias significativas, en condiciones y ambientes apropiados, que traten de forma oportuna las dificultades existentes en las distintas ruralidades.

Con el propósito de minimizar este tipo de acciones que vulnera la formación y el desarrollo educativo de los niños y las niñas habitantes de estas comunidades, el MEN (como se cita en Carrero y González, 2016) “fórmula modelos pedagógicos flexibles, los cuales son propuestas de educación formal que permiten atender a poblaciones diversas o en condiciones de vulnerabilidad, que presentan dificultades para participar en la oferta educativa tradicional” (p. 83).

La zona rural, al no tener una adecuada cobertura asegurada por parte del Estado colombiano, se ve envuelta en una situación crítica que afecta a los niños y las niñas; consecuente a esto, desde el escenario en el que se encuentran, se propone una metodología innovadora y práctica para la enseñanza en estos lugares y con este tipo de condiciones. La escuela nueva fue creada a partir de los desafíos que se observa en el contexto rural, permitiendo diseñar estrategias que se adapten a estos ambientes y que sean viables y acordes a la comunidad; según Colbert (2021), esta pedagogía:

Promueve la reflexión y el debate entre pares para el desarrollo del pensamiento crítico, el razonamiento, la argumentación y la transferencia del aprendizaje. El fortalecimiento de la autoestima, el reconocimiento del otro y el trabajo en equipo fortalecen la convivencia y la asociatividad, generando mejores condiciones para el logro académico y el desarrollo afectivo, la paz y la convivencia. (p. 15)

Con el propósito de dar cumplimiento a los objetivos propuestos en este proyecto, se pretende diseñar diversas estrategias pedagógicas innovadoras, creadas con materiales sustentables que contribuyan al mejoramiento de estas situaciones, adaptándose a las necesidades presentadas en su contexto rural, haciendo uso de las agendas regionales de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la sede Guadalajara de Buga, para la identificación y focalización de territorios específicos en busca del mejoramiento y aporte de conocimientos para su desarrollo integral sostenible.

El modelo pedagógico utilizado para el proyecto acoge como principio, “la participación dinámica de los niños como constructores de su propio aprendizaje, atendiendo de forma concisa sus verdaderas necesidades, valorando sus habilidades y su riqueza cultural” (MEN, 2010, p. 8). Teniendo en cuenta que no existe un concepto único de ruralidad específica, sino que cada población responde a sus diversidades, el material debe ser creado con base en sus especificidades, dando paso a recursos heterogéneos no aislados de sus realidades contextuales, creencias y requerimientos.

La construcción de una metodología activa va mucho más allá de un cambio circunstancial de contenidos; abarca la modificación de objetivos educativos, concepciones sobre los niños y las niñas, planteamientos conceptuales, procedimentales y actitudinales que permitan el adecuado desarrollo de las estrategias para lograr los aprendizajes deseados; así es como se denota la necesidad de innovar este tipo de estrategias con base en las necesidades, habilidades y características de cada territorio, considerando las metodologías, herramientas, implementos, intencionalidades y singularidades de cada uno de los involucrados.

La educación rural implica un acercamiento con la naturaleza, los recursos y su preservación, dando paso a la creación de herramientas innovadoras con materiales sustentables que contribuyan a la conservación de los recursos naturales y su aprovechamiento, al tiempo que propician la adquisición de habilidades, capacidades, competencias, desarrollo y enriquecimiento de los aprendizajes significativos.

Desde esta perspectiva, se plantea el interrogante central del problema descrito en esta investigación: ¿Cómo desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras a partir de materiales sustentables para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural?

Objetivos

Objetivo general: Desarrollar estrategias pedagógicas innovadoras a partir de materiales sustentables para el fortalecimiento de la calidad en la educación rural.

Objetivos específicos

- Revisar la literatura de la educación rural en el contexto colombiano.
- Identificar las características y las necesidades del contexto educativo rural de las agendas regionales de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la sede Guadalajara de Buga.
- Diseñar estrategias pedagógicas innovadoras con material sustentable para la población de las escuelas rurales, que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa.

Antecedentes de investigación

Con el objetivo de crear un marco referencial para el proyecto de investigación, se ha desarrollado una revisión documental exhaustiva en la cual se aborda diversos trabajos de investigación, artículos y proyectos de grado a nivel nacional e internacional que brindan un sustento teórico para analizar el impacto de la implementación de estrategias innovadoras creadas con materiales sustentables, para el desarrollo de habilidades, capacidades y aprendizajes significativos que permitirán la mejora de la calidad y cobertura educativa en las zonas rurales del país.

Antecedentes nacionales

Profundizando en el contexto, en Colombia, López (2019) publicó el artículo *Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes*, en donde expone los desafíos a los que se suelen enfrentar los docentes que trabajan en aulas multigrado y, propone

Una reflexión en torno a cuestiones que no hacen parte de las agendas de los programas de formación inicial de los docentes, pero sí se constituyen en elementos decisivos para desarrollar de manera intencionada y pertinente este rol en contextos rurales del país. (p. 5)

...concluyendo que los docentes que brindan sus servicios en la ruralidad deben capacitarse en el abordaje de ésta, mejorando constantemente su quehacer, investigando y formándose para que puedan atender a las realidades en las que enseñan.

De igual forma, Fernández (2020) presenta su tesis *Escuela Nueva: de las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos*, de tipo cualitativo, con diseño de investigación-acción, realizada en el departamento de Antioquia, con el fin de “comprender las transformaciones en la práctica de enseñanza de un maestro rural cuando se implementa el aprendizaje basado en proyectos, para diseñar una propuesta metodológica que permita revitalizar el modelo de escuela nueva” (p. 26), a través de la cual diseñó, implementó y evaluó los resultados de unas estrategias para proponer nuevas acciones, modificarlas o fortalecerlas, utilizando encuestas, diario pedagógico y rúbricas de valoración. Entre estas estrategias, propone que la evaluación sea formativa, por los principios de este modelo, el cual valora el proceso y no se limita a dar una nota cuantitativa. Concluye que “esta investigación ha logrado vislumbrar en el modelo escuela nueva, diferentes principios que han sido revitalizados a razón de los cambios que se ha hecho a la práctica de enseñanza” (p. 194), con lo cual el maestro posibilita una enseñanza interdisciplinar coherente y transversal en un aula multigrado, al implementar el Aprendizaje Basado en Proyectos.

Finalmente, Franco (2021) expone en su tesis *Percepciones de la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural La Arenosa sobre la importancia de implementar Proyectos Pedagógicos Productivos en contextos rurales colombianos*, de tipo investigación-acción, el objetivo de “analizar la importancia de implementar Proyectos Pedagógicos Productivos en contextos rurales” (p. 27). Destaca como resultados que, la implementación de proyectos pedagógicos productivos en estas comunidades, aporta significativamente en la motivación de los estudiantes para conservar sus tradiciones y el amor a su territorio, además de la necesaria capacitación a los docentes para su adecuada implementación, puesto que de eso depende el éxito en su desarrollo.

Antecedentes internacionales

En cuanto a la literatura internacional, el artículo científico de Garofalo y Villao (2018) se refiere a la “crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante” (p. 152), con el propósito de analizar y reflexionar sobre las características y exigencias tanto del sistema educativo en la zona rural como las del docente en su función en la sociedad. Se denota una metodología de investigación cualitativa, con miras a la reflexión y recolección de fundamentos conceptuales que ayudan a la comprensión de la realidad en cuanto a los recursos pedagógicos que impiden el proceso de enseñanza en las zonas rurales; resaltan resultados como la recolección de diferentes fuentes bibliográficas que enriquecen el bagaje teórico y la combinación de métodos asociados a la sistematización de experiencias pedagógicas desarrolladas en el contexto rural ecuatoriano.

De otro lado, Segovia et al. (2020), en su investigación titulada *Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú*, tienen como objetivo, “analizar la esencia de la experiencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales del Perú” (p. 2). El enfoque es cualitativo, con una fenomenología hermenéutica en educación de carácter reflexivo – emergente; los instrumentos empleados fueron la entrevista y la anécdota. Concluyen que “la resiliencia se presenta cuando el personal docente se adapta a diversas situaciones desfavorables presentadas en la escuela, al hacer uso de características personales que le permiten convertir las limitaciones en fortalezas y así superar las adversidades” (p. 1). En este punto se resalta la importancia de dialogar sobre el quehacer del maestro, puesto que al compartir entre colegas las experiencias de cada uno, se aprende y se enriquece en su praxis.

Por último, se encuentra el artículo de la autora mexicana Vite (2019), titulado *La práctica formativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible*, donde expresa cómo el rol del docente se empeña en demostrar el uso de planes y programas, a pesar de que sean homogéneos en un entorno rural. El objetivo es “mostrar las carencias y necesidades en que viven los grupos escolares vulnerados por la pobreza, el olvido, la ignorancia y la discriminación” (p. 1). La metodología es de carácter cualitativo, enfocándose en recuperar la participación de los procesos escolares. Como resultado, hace una reflexión sobre la relación entre el maestro y los estudiantes, como principales autores del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Marco de referencia

Con el propósito de dar una guía escritural a los contenidos a tratar en este proyecto de investigación, se ha diseñado un marco referencial en el cual se especifica los conceptos más relevantes según diversos autores, con el objetivo de fundamentar y argumentar la hipótesis que se ha creado, dando apertura a las siguientes categorías:

Estrategias pedagógicas innovadoras

La preparación de una actividad o ejercicio pedagógico requiere de ciertos elementos básicos que guían y estructuran los pasos que el maestro ejecutará en su clase, con el ánimo de establecer una enseñanza que garantice los procesos de aprendizaje significativos y construya el pensamiento crítico en cada estudiante. Las estrategias, por lo tanto, son llevadas a cabo con un objetivo que especifica la intención de la actividad que el educador necesita realizar, ahondando en un factor que lo distingue y caracteriza: la innovación.

Es necesario precisar una postura acerca de las estrategias pedagógicas innovadoras desde una perspectiva que englobe todos los elementos que la componen, teniendo en cuenta que es un eje fundamental en la educación. Valle et al. (1998) manifiestan que las estrategias pedagógicas requieren tanto de una sistematización como de una intencionalidad que permite el aprendizaje; en consonancia, el presente proyecto pretende mejorar la calidad de las mismas, permitiendo el desarrollo de habilidades, capacidades y competencias a través de experiencias significativas.

Así, las estrategias se convierten en una herramienta activa de la enseñanza, porque permiten el fortalecimiento del proceso de aprendizaje. Es importante mencionar que el maestro tiene la responsabilidad de diseñar metodologías acordes a los intereses y necesidades de los estudiantes; “de ahí que es necesario realizar una reflexión en torno a diversas estrategias y alternativas encaminadas a la transformación de la práctica docente” (Ribadeneira, 2022, p. 243), atendiendo las exigencias del contexto; esto implica ejecutar no solo una caracterización poblacional, sino social, económica y cultural, con el fin de propiciar espacios para desarrollar habilidades que le permitan al estudiante desenvolverse tanto en su proceso educativo como en la vida comunitaria.

En consecuencia, se puede decir que las estrategias pedagógicas innovadoras son un conjunto de acciones orientadas para cumplir con la finalidad de garantizar en los estudiantes la construcción de sus procesos educativos; por eso, debe comprender una base y una intencionalidad, para lograr la adquisición de aprendizajes significativos y la construcción de hipótesis, mientras desarrollan su pensamiento crítico.

Educación rural

La educación rural necesita ser vista desde muchos ángulos, pero ante todo, desde la reflexión, analizando aquellos aspectos teóricos y prácticos sobre las inconsistencias e insuficiencias que limitan la cobertura, pertinencia y eficiencia de la calidad educativa, dado que, a lo largo del tiempo las escuelas rurales han estado aisladas de los contenidos, beneficios y características de la educación urbana, creando brechas de desigualdad y desaprovechamiento de sus potencialidades, disminuyendo y desvalorizando la educación agraria y su función principal en la economía del país. “Dentro de los problemas que afectan al sistema educativo, se

ubica la baja cobertura, la falta de calidad y la pertinencia de una política educativa que responda a las necesidades sociales del contexto” (Carrero y González, 2016, p. 83), denotando así, la necesidad de cambiar la mirada sobre la educación rural y el desarrollo de estrategias innovadoras, donde se aproveche sus potencialidades tanto naturales como humanas, convirtiéndolas en riquezas que deben ser valoradas y transformadas con apoyo, mediante la educación de calidad y garante de sus derechos, como sujetos fundamentales para el desarrollo social del país.

Se requiere un cambio en la educación rural, donde la calidad sea pertinente y garante de un proceso de enseñanza - aprendizaje acorde a las singularidades de cada estudiante; por esta razón, es relevante que el maestro propicie ideas innovadoras desde su rol, con el propósito de garantizar posibles transformaciones de las zonas rurales.

Actualmente, la educación en la ruralidad cuenta con un apoyo mínimo de las entidades territoriales y gubernamentales del país, evidenciando un déficit al momento de construir estrategias frente a las necesidades de los estudiantes, debido a su desarticulación y poca pertinencia con relación a su cultura, costumbres, habilidades, historia y comportamientos de su población (García, 2012), resaltando el capital social como sustento del desarrollo del país, rescatando y fortaleciendo el valor de la cultura rural, para defender las estrategias de desarrollo que brindan una solución oportuna y eficaz a las problemáticas e inequidades del sector escolar y, ampliando las oportunidades de desarrollo humano y la construcción de la educación para las ruralidades.

Modelo Escuela nueva

Debido a las particularidades y dificultades que se observa en la educación rural, se ha diseñado un modelo educativo que da respuesta a las características heterogéneas existentes en dichos contextos, mientras ofrece formación básica primaria en instituciones multigrado.

El modelo educativo Escuela nueva tiene como principio, el desarrollo de cada uno de los niños y niñas por medio de la exploración, autonomía, formación en valores participativos, desarrollo de habilidades interpersonales y adquisición de aprendizajes respecto a sus pares, que conducen al desarrollo de nuevas funciones mentales construidas con base en la diversidad cultural, étnica, género y rango de edades. “La Escuela Nueva es un modelo para una escuela multigrado, en donde solo hay uno o máximo tres docentes por centro educativo, encargados de varios grados al mismo tiempo” (Urrea y Figueiredo, 2018, p. 8), con el objetivo de desarrollar una metodología que vele por el cumplimiento y el desarrollo integral de los niños y las niñas, apoyándose en estrategias pedagógicas innovadoras que contribuyan a la mejora de su proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en sus necesidades.

De acuerdo con el tipo de población perteneciente a las ruralidades, los estudiantes que asisten a las escuelas son pocos y de diversos rangos de edades, exigiendo que la maestra cuente “con estrategias concretas, intencionalmente diseñadas para

promover el diálogo, la interacción y la acción en el aula” (Colbert, 2021, p. 16), cuyo propósito es la adquisición de aprendizaje y experiencias significativas para la construcción de su propio conocimiento y el fortalecimiento de sus habilidades.

El propósito principal de la escuela nueva es brindar una calidad educativa donde los niños y las niñas tengan la oportunidad de recibir una educación digna que les permita pensar acerca de su contexto y de la comunidad a la cual pertenecen.

La pertinencia, permanencia, cobertura y calidad son asuntos que le competen mayormente al Estado; por lo tanto, el maestro debe acatar las directrices y cumplirlas, pero algo que es propio de su quehacer es la creación de estrategias, espacios y actividades que capten la atención del estudiante, como plantea Peralta (2020): “es importante la orientación del docente en el sentido de la creación de espacios en el aula que permitan al alumno asumir una postura crítica y libre ante todas las situaciones” (p. 82). La ruralidad necesita maestros activos y versátiles para asumir las situaciones adversas que se puedan presentar.

Este modelo se ha convertido en el ideal para implementar en las escuelas rurales, debido a que permite que el educador promueva en los niños y las niñas un aprendizaje guiado a mirar las características y necesidades del entorno en el que se desenvuelven.

Marco legal

Con el objetivo de brindar unos lineamientos que encaucen la normativa legal sobre la educación rural, las estrategias pedagógicas innovadoras y el modelo de escuela nueva, se resalta estas categorías del presente proyecto de investigación, fundamentándose ante leyes, decretos y mandatos, para establecer y argumentar la hipótesis que se ha construido.

Las estrategias pedagógicas innovadoras están estructuradas para fomentar, promover o desarrollar en los niños y las niñas un aprendizaje significativo; por eso, cuando el maestro planea su actividad, es fundamental la intencionalidad y el orden en el que se va a realizar cada uno de los momentos de la clase.

De este modo, es necesario conocer el espacio y el ambiente para emplear herramientas o recursos que faciliten la ejecución de la actividad, con lo cual el estudiante podrá disfrutar y aprender armónicamente, construir su pensamiento crítico, establecer hipótesis y relacionarse con sus pares y el entorno que le rodea. Para el MEN (2017), las estrategias pedagógicas innovadoras son un “proceso pedagógico intencionado, planeado y estructurado; propone oportunidades, situaciones y ambientes para promover el desarrollo de los niños y las niñas, de acuerdo con sus circunstancias, condiciones y posibilidades” (p. 25), razón por la cual es esencial la creación de una estrategia adecuada para captar la atención del alumno, quien es la persona que definirá el transcurso de la clase y reconocerá la preparación durante su desarrollo.

Las estrategias son una herramienta elemental para el docente; definen la población para realizar la actividad, el rango de edad, la intencionalidad y el

espacio pedagógico. La educación rural determina este tipo de condiciones, para ajustarlas a las necesidades y características específicas de esta zona, de modo que se ha de esclarecer cuáles son las políticas relacionadas con la educación en contextos rurales, como se reconoce en el artículo 67 de la Constitución Política de Colombia (1991), donde se consagra la educación como un derecho fundamental.

Bajo este contexto, cabe resaltar que en el capítulo 4 de la Ley General de Educación 115 de 1994 se hace referencia a la educación campesina y rural, a través de la cual se pretende fomentar y adaptar el modelo de enseñanza que se ajuste a sus necesidades. De igual manera, en su artículo 65 manifiesta que “los organismos oficiales que adelanten acciones en las zonas rurales del país estarán obligados a prestar asesoría y apoyo a los proyectos institucionales” (p. 15); de esta forma, están en el deber de crear espacios educativos coherentes con las particularidades del contexto social, acordes con el lugar que se presenta, teniendo en cuenta las necesidades de los niños y las niñas de dicha población.

La educación en la ruralidad es un tema que ha dado de qué hablar u opinar; es evidente el abandono por parte del Estado en cuanto a cobertura, calidad, capacitación docente y permanencia, evidenciándose un manejo poco pertinente al momento de diseñar y ejecutar actividades pedagógicas y brindar experiencias significativas para este tipo de población. Como consecuencia, surgió la Escuela nueva, un modelo apto para la educación en la zona rural, con la intención de suplir las falencias que se encuentran en el entorno social y educativo, como lo estipulan las consideraciones iniciales del Decreto 1490 de 1990: “tiene como principios, el aprendizaje activo, la promoción flexible, el fortalecimiento de las relaciones escuela-comunidad, ofrecer la escolaridad completa, todo lo cual da respuesta a la problemática del medio rural” (párr. 2). Este modelo ha organizado y estructurado la enseñanza en las zonas rurales, permitiendo que los estudiantes puedan entender y desenvolverse en su entorno de manera pertinente; ha facilitado el quehacer docente en las zonas rurales, brindando una enseñanza de calidad, garantizando que todos los niños, niñas y jóvenes puedan acceder a una educación digna con experiencias profundas.

Se le denomina Escuela nueva, conforme a lo establecido en el Decreto 1075 de 2015, el cual se expide como decreto único reglamentario del sector educación y en su sección 7, artículo 2.3.3.5.7.1: “La metodología nueva se aplicará prioritariamente en la educación básica en todas áreas rurales del país, con el fin de mejorar cualitativa y cuantitativamente” (p. 181). En esta misma sección están las especificaciones que el MEN ha creado para el enfoque de este modelo.

Metodología

Es necesario tener una base de investigación en la cual se pueda sostener el proyecto que se esté efectuando; de esta forma, las propuestas que se lleve a cabo tendrán una guía que oriente la construcción, ejecución y análisis de resultados o conclusiones. El presente proyecto de investigación se enfoca en las agendas regionales de investigación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios de la

sede Guadalajara de Buga, contando con una estructura de tres aristas que indican su proceso y el alcance.

Enfoque

Cualitativo. La orientación es de carácter reflexivo y analítico, reflejando las características de un fenómeno situacional en cuanto a la carencia de cobertura y permanencia de los niños y las niñas en entornos rurales, la educación en estas zonas, los pocos recursos y el manejo del modelo de Escuela nueva.

La investigación cualitativa permite “cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada” (Bonilla y Rodríguez, 2000, como se cita en Bernal, 2010, p. 60) posibilitando así el análisis de cualidades, características e ideas que tiene una población, para afrontar las circunstancias y generar posibles soluciones a las dificultades, orientándose a interiorizar casos puntuales y no generalizar la problemática, gestando datos descriptivos para un análisis o reflexión objetivo de las ideas personales que hacen parte de un trabajo de investigación.

Comprender y mitigar la situación que se está presentando en la educación de las zonas rurales es el propósito al que se quiere llegar con el presente proyecto investigación; además, es fundamental recolectar información a partir de datos cualitativos y, de esta manera, visualizar el panorama con sus características y dificultades.

De este modo, el proceso de investigación se orienta desde el ejercicio humano, teniendo como propósito, diseñar estrategias pedagógicas innovadoras con materiales sustentables guiados bajo el modelo educativo de Escuela nueva; por esta razón, es primordial identificar las necesidades presentes en la zona, la metodología de la maestra, la estructura de las actividades pedagógicas y su ejecución.

Diseño

Siguiendo la misma línea, durante el proceso de indagación se utiliza el tipo de IAP. Según Hernández et al. (2014), “su precepto básico es que debe conducir a cambiar y, por tanto, este cambio debe incorporarse en el propio proceso de investigación” (p. 496). Para la recolección de datos que permitan que las estrategias que se desarrolle sean pertinentes con la realidad de la zona y los resultados, inicialmente, se puede replicar en contextos similares con la facilidad de adaptarlo según las realidades de cada ruralidad.

Así, durante el proceso de investigación, se realiza la consulta del estado actual del modelo de escuela nueva en la zona rural, con el fin de identificar diversos factores que no permiten la participación de la comunidad rural en el desarrollo del país, lo que deriva en una baja calidad educativa e incremento en la deserción escolar. Posteriormente, se puede exponer la repercusión de estas acciones en la sociedad y, de este modo, proponer alternativas de solución viables según el tipo de necesidad. Finalmente, sumar los nuevos hallazgos y las estrategias para

solventar los efectos de la problemática a través del desarrollo de estrategias pedagógicas innovadoras que articulen un modelo de escuela nueva pertinente en la educación rural.

Instrumentos

En el campo investigativo, es imprescindible el reconocimiento y el valor de las técnicas e instrumentos de recolección de la información, pues estas permiten identificar las fuentes de las cuales es necesario adquirir información, con el propósito de validar, generar o plantear diversas hipótesis como tema central de investigación, seleccionando adecuadamente aquellas que permitan el cumplimiento efectivo del tema objeto de estudio, los recursos y los procedimientos utilizados para la realización del proceso. En aras de dar cumplimiento, se ha desarrollado los siguientes instrumentos de investigación:

- La revisión documental resulta fundamental al instante de formular la hipótesis que se plantea y sustenta con relación al tema de investigación, considerando así los antecedentes relacionados con la problemática a nivel nacional e internacional, a manera de análisis para resaltar el impacto de la educación rural y las propuestas innovadoras creadas con materiales sustentables, con el objetivo de fortalecer los aprendizajes significativos y la conservación de los recursos naturales.
- La observación participante permite evidenciar la diversidad de las realidades, comprendiendo los fenómenos o sucesos que ocurren en estas, con el objetivo de interiorizar más en la problemática regional, para mitigar las consecuencias que esta ocasiona. Se realiza un proceso de observación atento y selectivo que permita la mayor interpretación cualitativa posible sobre la educación en la ruralidad y las estrategias innovadoras, relacionándose con la cotidianidad de esta población, interviniendo conforme a las necesidades identificadas.
- La entrevista a profundidad, como base del enfoque metodológico de la investigación, está dirigida a la adquisición de datos o razonamientos de tipo personal entre los entrevistados, en este caso, los maestros y directivos de las agendas regionales de investigación de Buga, indicando sus posturas, experiencias y anécdotas de su labor, generando preguntas de tipo semiestructurada flexibles que permitan la expresión de su opinión conforme a sus necesidades, además del valor de las estrategias innovadoras en la educación rural para la elaboración de nuevas visiones sobre el tema de interés.
- El registro anecdótico, con el propósito de recolectar las descripciones de sucesos o acontecimientos relevantes para la investigación, con un informe detallado y explícito sobre los comportamientos, actitudes y factores de interés que manejan las agendas regionales de investigación de la sede Buga; para esto es fundamental el uso de una libreta o agenda donde se condense los hechos más significativos y los análisis correspondientes.

- La bitácora de análisis específica orienta hacia la necesidad reflexiva e indispensable de la investigación, con el fin de documentar los métodos utilizados en este proceso de manera descriptiva y sus significados, en pro de la verificación y validación del estudio, como una recopilación de los aspectos más significativos al momento de implementar las estrategias innovadoras creadas con material sustentable.

Los instrumentos que se plantea para esta investigación son de tipo cualitativo, ya que corresponden a la recolección, validación y consolidación de las reflexiones y resultados que se desea obtener a lo largo de la ejecución de este proyecto, que mide el impacto de la educación rural, la construcción de experiencias y aprendizajes significativos creados con materiales sustentables.

Análisis de las entrevistas

Para dar cumplimiento a los objetivos planteados se ha diseñado como tercer instrumento, una entrevista a profundidad, realizada en los días 20 y 24 de agosto de 2022, a dos maestras que han laborado en distintas zonas rurales, para conocer de primera mano las experiencias, reflexiones y opiniones con respecto al desarrollo de sus estrategias pedagógicas en estos contextos educativos.

Para recolectar datos subjetivos desde sus experiencias en este tipo de contextos educativos y enriquecer la visión de la educación en estas comunidades no urbanas, se ha seleccionado dos maestras que laboran en la Corporación Universitaria Minuto de Dios, sede Guadalajara de Buga y en las zonas rurales del municipio de Tuluá y Buga.

Al hacer mención de la flexibilidad en la educación rural, se pretende saber qué tanto se materializa lo que se postula de la metodología de Escuela nueva, obteniendo como resultados, que esta se da en casos específicos: por un lado, al atender las individualidades del estudiante para brindar los horarios de clase y plazo en la entrega de tareas y, por el otro, reconociendo que el aula de esta pedagogía es integradora en cuanto a las áreas del conocimiento, dándoles una transversalidad que busca adaptar la educación a las necesidades de los estudiantes.

En cuanto a la capacitación del maestro para ajustar el proceso de formación educativa a las realidades de estos contextos, las participantes responden que se puede obtener de manera general con herramientas brindadas por parte del MEN en cuanto a la didáctica en la enseñanza - aprendizaje, pero no se hace énfasis en cómo atender las particularidades de cada una de las zonas rurales; por ende, la formación que recibe el maestro no lo prepara para atender las distintas situaciones adversas que pueda haber en estos sectores.

Al indagar sobre las características de la educación rural, se destaca de las respuestas, que los factores sociales como los diferentes contextos y la violencia influyen en los procesos de enseñanza - aprendizaje. En cuanto a las dinámicas dentro de la institución, se resalta el trabajo colaborativo, el aprovechamiento del

espacio, la vinculación de los padres de familia al proceso educativo, siendo estas características, predominantes en distintas medidas en cada zona educativa.

De esta manera, se menciona los materiales sustentables, como herramientas empleadas en las estrategias pedagógicas, indicando que lo más viable es utilizar los recursos que ofrecen las comunidades de la región en la que se está trabajando; también, la característica más destacable de estos contextos es su localización, por la cual es razonable que diseñen metodologías con base al cuidado de los elementos y preservación del medio.

En síntesis, de la información recolectada, cabe resaltar que desde las políticas educativas no se brinda la suficiente preparación docente para afrontar las distintas ruralidades que hay en el país; por lo tanto, cuando el maestro se encuentra en el aula de este tipo de escuelas, tiene una serie de desafíos e imprevistos que, en muchas ocasiones, no sabe cómo gestionar su resolución. Es importante que la formación sea un proceso integral de cada niño, niña y joven que abarque las dimensiones de su ser, contextos en los que ocurre su cotidianidad y su cultura, como factores a considerar al momento de proponer estrategias pedagógicas innovadoras para un aprendizaje significativo. Por otro lado, es esencial recalcar el desarrollo de la transversalización de las áreas del conocimiento en estos lugares, debido a la cantidad de estudiantes que asisten a la escuela, el rango de edades en el que se encuentran y las dinámicas propuestas por la educadora para generar una aprendizaje vivencial, profundo y colaborativo. Por último, los materiales sustentables son una herramienta que permite la elaboración de instrumentos didácticos de bajo presupuesto y que, al mismo tiempo, ayudan a reutilizar lo que se considera desechable o basura en las comunidades rurales.

Conclusiones

El presente proyecto de investigación se diseña con el propósito de realizar una vinculación a las agendas regionales con las que se trabaja desde la Corporación Universitaria Minuto de Dios, buscando la calidad educativa de estos sectores menos favorecidos, garantizando la cobertura y la eficacia de una educación que responda a las características diversas y necesidades de la región, teniendo como población objetivo, la zona media-alta de Guadalajara de Buga, en aras de poder mitigar las consecuencias de la carencia de recursos a través de la construcción de experiencias significativas creadas con materiales sustentables propios de su entorno inmediato, garantizando el desarrollo de las habilidades y destrezas de los niños y las niñas, como lo estipula el plan especial de educación rural y sus líneas de acción, en cuanto al fortalecimiento de capacidades, el acceso de la población y los modelos de educación flexible pertinentes para garantizar y velar por los derechos de los estudiantes, con relación a la pertinencia y permanencia formativa (MEN, 2018).

Por consiguiente, para hablar de calidad educativa en la zona rural, hay que tener en cuenta un amplio espectro de factores; entre ellos, la capacitación del rol docente, las políticas públicas de la educación, la creatividad, la innovación, los postulados de

la escuela nueva, las particularidades del contexto, puesto que todos estos influyen significativamente en el proceso formativo de los estudiantes de estas comunidades, articulando como finalidad de nuestro proyecto, el fomento de la igualdad de oportunidades y educación en las zonas rurales, reconociendo la importancia de este proceso para el desarrollo integral de los niños y las niñas, coherentemente con su contexto, disminuyendo las brechas sociales de las zonas rurales.

Referencias

- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación* (3.ª ed.). Pearson.
- Carrero, M. L. y González, M. F. (2016). La educación rural en Colombia: experiencias y perspectivas. *Praxis pedagógica*, 16(19), 79-89. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.16.19.2016.79-89>
- Colbert, V. (2021). Una nueva escuela para el siglo XXI. *Caminos Educativos*, 4(4), 9-23. <https://doi.org/10.36436/22564527.100>
- Constitución Política de Colombia [Const.]. Art. 67. 7 de julio de 1991 (Colombia).
- Decreto 1490 de 1990. (1990, 9 de julio). Presidencia de la República de Colombia. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1744060>
- Decreto 1075 de 2015. (2015, 26 de mayo). Presidencia de la República de Colombia. https://cijuf.org.co/sites/cijuf.org.co/files/normatividad/2015/DECRETO%201075%20DEL%2026%20DE%20MAYO%20DE%202015_0.pdf
- Fernández, V. M. (2020). *Escuela nueva: de las guías de aprendizaje al aprendizaje por proyectos* [Tesis de Maestría, Universidad de la Sabana]. https://intellectum.unisabana.edu.co/bitstream/handle/10818/47070/Trabajo%20de%20grado_V%c3%adctor%20Fern%c3%a1ndez.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Franco, A. F. (2021). *Percepciones de la comunidad educativa de la Institución Educativa Rural La Arenosa, sobre la importancia de implementar Proyectos Pedagógicos Productivos en contextos rurales colombianos* [Tesis de Maestría, Corporación Universitaria Minuto de Dios]. https://repository.uniminuto.edu/bitstream/10656/13118/4/TM.ED_FrancoVillaAlexFernando_2021.pdf
- García, J. D. (2012). *Pertinencia e intencionalidad de escuela nueva para pensar la educación en un contexto de nueva ruralidad* [Tesis de Pregrado, Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/1205/1/EB0269.pdf>
- Garofalo, R. y Villao, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. *Conrado*, 14(62), 152-157.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

- Herrera, D. y Rivera, J. (2020). La educación rural: un desafío para la transición a la educación superior. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 87-105. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941herrera6>
- Ley 115 de 1994. (1994, 8 de febrero). Congreso de la República de Colombia. https://www.mienducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- López, L. (2019). Los retos del aula multigrado y la escuela rural en Colombia. Abordaje desde la formación inicial de docentes. *Revista de la Universidad de La Salle*, (79), 91-109. <https://doi.org/10.19052/ruls.vol1.iss79.5>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2017). Bases curriculares para la educación inicial y preescolar. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-341880_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. Ministerio de Educación Nacional.
- Peralta, M. (2020). La Escuela Nueva: como modelo educativo para el contexto rural. *Huellas rurales*, 6(1). 80-97.
- Segovia, S., Fuster, D. y Ocaña, Y. (2020). Resiliencia del docente en situaciones de enseñanza y aprendizaje en escuelas rurales de Perú. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 1-26. <https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>
- Ribadeneira, F. M. (2020). Estrategias didácticas en el proceso educativo de la zona rural. *Conrado*, 16(72), 242-247.
- Urrea, S. E. y Figueiredo, E. (2018). Escuela Nueva colombiana: análisis de sus guías de aprendizaje. *Acta Scientiarum. Education*, 40(3), 1-8. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727>
- Valle, A., González, R., Cuevas, L. M. y Fernández, A. P. (1998). Las estrategias de aprendizaje: características básicas y su relevancia en el contexto escolar. *Revista de Psicodidáctica*, (6), 53-68.
- Vite, A. E. (2019). La práctica educativa de profesores en escuelas rurales. La homogeneización imposible. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 49(1), 185-208. <https://doi.org/10.48102/rlee.2019.49.1.37>

Capítulo 18.

Modelos de crianza y su influencia en la asistencia escolar

Evelin Estefanía Vinueza Almeida¹

Diana Carolina Montesdeoca Gómez²

Cítese como: Vinueza-Almeida, E. E. y Montesdeoca-Gómez, D. C. (2023). Modelos de crianza y su influencia en la asistencia escolar. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 254-263). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c308>

Resumen

Este artículo de investigación presenta como objetivo general, determinar la influencia de los modelos de crianza en la asistencia a clases de los estudiantes, respaldado en la problemática de dar solución a la inasistencia injustificada a clases, que genera el analfabetismo. Como base, se utilizó la metodología de un diseño no experimental de enfoque cuantitativo, con aplicación del software IBM SPSS Statistics 25 para análisis de confiabilidad, análisis factorial, prueba de normalidad y de hipótesis. Entre los hallazgos obtenidos a través de las preguntas de la encuesta, se observa que es necesario que los padres de familia creen conciencia respecto a la crianza de sus hijos, inculcando valores, buen comportamiento y, sobre todo, concientizando sobre la importancia de la educación, como una oportunidad para progresar. Para finalizar, se obtuvo como resultado en la prueba de Chi cuadrado ,007 que es mayor que ,05 por ende, se aplica la regla de decisión, se rechaza H_0 y se acepta H_a . Se concluye que es indispensable tanto para padres de familia como para docentes, priorizar la asistencia a clases de los niños, para ir normando esta falencia que resulta muy preocupante. Se recomienda que tanto unos como otros, orienten la asistencia de sus hijos a la institución de manera continua. Este trabajo

¹Tecnóloga en Ciencias de la Educación Básica, Instituto Pedagógico Alfredo Pérez Guerrero. Licenciada en Ciencias de la Educación, Universidad Estatal de Cuenca. Actualmente cursa la Maestría en Educación, Universidad de Otavalo. Ex docente Unidad Educativa Particular 'Santa Juana de Chantal', Otavalo y Unidad Educativa 'Abelardo Moncayo' Atuntaqui. Actualmente trabaja en la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe 'San Luis de Agualongo'. Correos electrónicos: tefyprins_1991@hotmail.com; evelin.vinueza@educacion.gob.ec; evelin.vinueza@ucuenca.edu.ec; ep_eevinueza@utavalo.edu.ec Universidad de Otavalo.

²Tecnóloga en Educación básica, Instituto Superior 'Alfredo Pérez Guerrero'. Licenciada en Educación Básica, Universidad Estatal de Cuenca. Ex docente Unidad Educativa Internacional 'Pensionado Atahualpa', Unidad Educativa fisco misional 'Inocencio Jácome', Unidad Educativa 'Pedro Moncayo', Unidad Educativa 'José Artigas', Unidad Educativa 'Parambas'. Docente Unidad Especializada 'Beatriz Jarrín'. Correos electrónicos: ep_dcmontesdeoca@uotavalo.edu.ec; corythodc@gmail.com; carolina.montesdeoca@educacion.gob.ec; di.anny2009@hotmail.com. Universidad de Otavalo.

puede resultar muy útil para investigaciones futuras relacionadas con este tema, que estamos seguras será de mucho apoyo.

Palabras clave: entorno familiar; modelos de crianza; asistencia escolar.

Parenting Models and their influence on school attendance

Abstract

The general objective of this research article is to determine the influence of parenting models on students' attendance to classes, to solve the problem of unjustified non-attendance to classes, which results in illiteracy. As a basis, the methodology of a non-experimental design with a quantitative approach was used, with the application of IBM SPSS Statistics 25 software for reliability analysis, factor analysis, normality, and hypothesis testing. Among the findings obtained through the survey questions, it was observed that parents must create awareness regarding the upbringing of their children, instilling values and good behavior and, above all, raising awareness of the importance of education as an opportunity for progress. Finally, the result obtained in the Chi-square test was .007, which is greater than .05, therefore, the decision rule is applied, H_0 is rejected and H_a is accepted. It is concluded that it is essential for both parents and teachers to prioritize the children's continuous attendance to classes, to regulate this very worrisome lack of attendance. This work may be very useful for future research related to this topic, which we are sure will be of great support.

Keywords: Family environment; parenting models; school attendance.

Modelos de pais e sua influência na frequência escolar

Resumo

O objetivo geral deste artigo de pesquisa é determinar a influência dos modelos parentais na frequência dos alunos às aulas, para resolver o problema da falta injustificada às aulas, que resulta em analfabetismo. Como base, foi utilizada a metodologia de um projeto não experimental com uma abordagem quantitativa, com a aplicação do software IBM SPSS Statistics 25 para análise de confiabilidade, análise fatorial, normalidade e teste de hipóteses. Entre os resultados obtidos por meio das perguntas da pesquisa, observou-se que os pais devem criar consciência em relação à educação de seus filhos, incutindo valores e bom comportamento e, acima de tudo, conscientizando-os sobre a importância da educação como uma oportunidade de progresso. Finalmente, o resultado obtido no teste do Qui-quadrado foi 0,007, que é maior que 0,05, portanto, a regra de decisão é aplicada, H_0 é rejeitado e H_a é aceito. Conclui-se que é essencial que tanto os pais quanto os professores priorizem a frequência contínua das crianças às aulas, para regular

essa preocupante falta de frequência. Este trabalho pode ser muito útil para pesquisas futuras relacionadas a esse tópico, que, temos certeza, serão de grande apoio.

Palavras-chave: ambiente familiar; modelos parentais; frequência escolar.

Introducción

En el ámbito internacional, la crianza implica tres procesos psicosociales: las pautas de crianza, las prácticas de crianza y las creencias acerca de la crianza. Por un lado, las pautas se relacionan con la normatividad que siguen los padres frente al comportamiento de los hijos, siendo portadoras de significaciones sociales. Cada cultura provee las pautas de crianza de sus niños. Las prácticas de crianza se ubican en el contexto de las relaciones entre los miembros de la familia; en este punto, los padres desempeñan un papel muy importante en la educación de sus hijos, relación que se caracteriza por el poder que ejercen sobre ellos, y la influencia mutua.

En el contexto nacional, Santos (2018) define los modelos de crianza como “el conjunto de conductas ejercidas por los padres hacia los hijos, siendo los padres, los principales responsables del cuidado y protección de los niños, desde la infancia hasta la adolescencia” (párr. 3). Esto significa que los padres son los principales transmisores de principios, paradigmas, conocimientos, valores, actitudes, roles y hábitos que una generación pasa a la siguiente.

En el contexto local, conforme lo establecen la Constitución de la República del Ecuador (2008), la Ley Orgánica de Educación Intercultural (Ministerio de Educación, 2017), los servicios de desarrollo infantil integral existente en el ámbito nacional, los gobiernos autónomos descentralizados, el sector privado y las organizaciones de la sociedad civil, como consta en el Plan Nacional para el Buen Vivir (Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo, Senplades, 2013), todos en conjunto promueven acciones para trabajar por el bienestar de las niñas y los niños y conseguir mejores resultados, reflexionando en que, invertir en el desarrollo infantil integral, significa transformar el país en su recurso más importante: el talento humano.

En síntesis, todos los autores y documentos coinciden en que los padres desempeñan un papel imprescindible para lograr una crianza íntegra de sus hijos, de modo que, tanto padres como docentes debemos trabajar juntos para aportar por la felicidad de los niños y alcanzar mejores resultados en su desarrollo.

Desarrollo

Modelos de crianza

Las relaciones en el entorno familiar en el que se desenvuelven los niños y las niñas está caracterizado por diversos factores, como: la cultura de los padres, el nivel de instrucción, la economía, las creencias religiosas, entre otros factores psicosociales que influyen en la estructura familiar y las prácticas de comunicación e interrelación; estos aspectos, en forma asistemática o voluntaria, influyen en los

modelos de crianza que reciben. Dependiendo del medio al que les exponamos o en el que se encuentren, manifestarán ciertas cualidades acordes a las experiencias e interacciones vividas, las cuales también podrían ser transformadas, al cambiar el entorno.

Tipos de crianza

- **Permisivo:** los padres tienden a ser afectuosos y admiten a sus hijos tal como ellos se manifiestan; son accesibles a comprender y entender cuando sus hijos expresan sus emociones. Se encontró una relación muy baja con el tipo de control y sus indicadores; baja negativa con el nivel de afecto e indicador permisivo indulgente y autoritario; todo esto indica una posibilidad de que, a mayor afecto y permisividad, menor es el rendimiento académico.
- **Negligente:** se caracteriza porque los padres no tienen la capacidad de prestar la atención que sus hijos necesitan. Como indica Rada (2021), los estilos de crianza se vinculan en la relación que siembran los padres y madres con sus hijos, considerando las relaciones en el hogar, de tipo: plurales, protectoras, consensuales y libertarias.
- **Autoritario:** este estilo corresponde a una familia donde la palabra de los padres no puede ser cuestionada y el mal comportamiento es severamente castigado, a veces incluso con castigo físico, pero no se llega a asumir que se trata de maltrato. Vega-Ojeda (2020) comenta que “está centrado en los padres, con una comunicación unidireccional, misma que se manifiesta en una actitud desafiante que intimida y sobrevalora la opinión de sus hijos” (p. 21); imponen normas sin considerar opinión alguna por parte de los hijos y, sin embargo, exigen su cumplimiento; de lo contrario, utilizan el castigo como recurso, según su criterio, para educar.

Comunicación

- **Positiva.** Es importante aplicarla en cualquier ámbito. La comunicación positiva fomenta compartir gustos, aficiones, pasatiempos, compartir experiencias y valorar lo que nos cuenten. Se debe hablar con serenidad, restar importancia a las diferencias, estar dispuesto al diálogo, permitir la libre expresión de los demás, poner buena cara ante lo adverso, olvidar los disgustos, saber ser oportuno.
- **Negativa.** Sucede cuando en el ambiente familiar no hay armonía y la conexión con sus integrantes no es afectiva, pues ocurre una serie de resentimientos. Como hace referencia Vega-Ojeda (2020), este “tipo de comunicación se basa en burlas, gritos, muecas, caras largas, insultos, reproches, rencor, ironías, amenazas, sermones, susceptibilidad, discusiones y, acusar al otro o descalificarlo” (p. 32).
- **Asertiva.** Las relaciones interpersonales se enfocan en el respeto. Peñafiel-Villagómez y García-Montero (2021) declaran:

Según Torres (2018), la comunicación asertiva es una macro destreza que permite que el acto de hablar se exprese con respeto, libertad y claridad, para que, al exteriorizar los argumentos, estos no agredan a otros, prevaleciendo siempre el respeto a los demás.

Desde la perspectiva de la psicología moderna, la asertividad es una destreza para la comprensión y mejora del desarrollo de los vínculos entre los semejantes. (p. 158)

Vínculos afectivos

Carrillo (2008, como se cita en Castro et al., 2021) señala que los vínculos afectivos están relacionados “con una profunda necesidad de mantener contacto y cercanía con un cuidador, pero también con la calidad de las interacciones, [construyendo progresivamente] vínculos de sentimientos de confianza, felicidad, ansiedad, indiferencia o tristeza” (p. 19); estos vínculos se establecen entre el niño y su cuidador, los mismos que “pueden verse reflejados en la conducta del [niño]” (p. 19). Los actos que cumpla en la familia, escuela y sociedad están íntimamente relacionados con las experiencias formativas que adquiere con la familia.

- **Escolar.** La conexión afectiva finalmente se integra, creando los llamados modelos de referencia sobre nosotros mismos y con los personajes relacionados, contruidos a partir de la generalización de una experiencia personal y operativa; define nuestra conducta y expectativas en cuanto la aplicamos en la práctica.
- **Familiar.** El ambiente familiar siempre será una influencia primordial en la conducta de los hijos. Según Suárez y Vélez (2018, como se cita en Checa et al., 2019)

El nivel de funcionalidad familiar encuentra su relación con el establecimiento de los vínculos afectivos, ejerciendo una mayor influencia en los primeros años de vida de cada persona. La familia tiene en este sentido un papel socializador, ya que es dentro de ella donde el infante establecerá las relaciones primarias para luego ampliar su radio de interacción. (p. 152)

- **Sociedad.** Es la que define quiénes son los cuidadores y socializadores de la futura generación adulta y, qué tareas desarrollan. Estos roles remiten a una asignación de funciones en clave de género, perpetuando las tradiciones patriarcales: un padre que provee económicamente y regula la autoridad y, una madre que cuida y transmite valores. Actualmente, estos roles han ido flexibilizándose y adaptándose a los cambios sociales, dando como consecuencia, que estas funciones sean ocupadas de múltiples formas.

Asistencia escolar

- **Aprendizaje.** Está relacionado con la significación que tiene para el niño, el ambiente escolar, el proyecto de vida, el desarrollo de hábitos y

cumplimiento de tareas, entre otras actividades, adquiridas en el ambiente familiar. La calidad se refiere a los estilos de aprendizaje y al desarrollo de habilidades; las vivencias que el niño construya provienen del medio que le rodea y de sus cuidadores, que son el medio social más cercano y significativo; por tanto, su desarrollo se verá vinculado al aprendizaje y las interacciones que de ellos reciba.

- **Significativo.** Es el proceso que surge en la mente humana, al recibir nueva información de forma no arbitraria y sustantiva; para ello se requiere: predisposición para aprender y material que resulte significativo; esto indica el significado lógico del mismo y la presencia de ideas bien asentadas en la estructura cognitiva del aprendizaje.
- **Por descubrimiento.** También llamado heurístico, es el que promueve que el estudiante adquiera los conocimientos por sí mismo, de tal modo que el contenido que va a aprender, no se presenta en su forma final, sino que debe ser descubierto por este, siguiendo un determinado tipo de estrategia o metodología.
- **Colaborativo.** Induce a mejorar la atención y a adquirir conocimientos a medida que cada miembro de un grupo completa su lista de tareas con éxito, basándose en la participación grupal; promueve el desarrollo de habilidades sociales. Un trabajo colaborativo bien planificado contribuye a que el estudiante descubra sus necesidades en cuanto a aprender, favoreciendo el desarrollo de aprendizajes y ambientes de alto nivel de participación y sociabilidad.

Metodologías activas

- **Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP).** Permite que los niños obtengan los conocimientos y destrezas mediante la aplicación de proyectos para resolver problemas del mundo real. Se les propone un problema al cual deben darle solución y aprender más sobre el mismo. Blumenfeld et al. (1991, como se cita en Rodríguez-Sandoval et al., 2010), plantean:

Dentro de este marco, los alumnos persiguen soluciones a problemas no triviales, generando y refinando preguntas, debatiendo ideas, realizando predicciones, diseñando planes y/o experimentos, recolectando y analizando datos, estableciendo conclusiones, comunicando sus ideas y resultados a otros, realizando nuevas preguntas y creando o mejorando productos y procesos. (p. 16)

- **Aula invertida (*Flipped Classroom*).** Al aplicar el aula invertida, los estudiantes aprenden haciendo, en lugar de memorizar, en marcado contraste con el sistema educativo tradicional. Además, aprenden a desarrollar conocimientos y habilidades que podrán poner en práctica en el día a día, “que no requieren la presencia física del profesor” (Vidal et al., 2016, p. 678); involucra el trabajo fuera de clase; “constituye un enfoque integral para incrementar el compromiso del alumno” (p. 678); su participación, tanto presencial como virtual, propicia la adquisición del aprendizaje y favorece la construcción de conocimientos.

- **Aprendizaje basado en problemas.** Es un transcurso de investigación dirigido a resolver interrogantes, curiosidades y dudas sobre fenómenos complejos.

Si puede resumirse en pocas palabras qué es el ABP, podría decirse que es un método docente centrado en el estudiante, donde este se convierte en el motor de su propio aprendizaje. Para hacerlo posible es necesaria una delicada organización que le implica no solo a él, sino a los profesores y a la institución. Es un delicado proceso en el que la tradicional relación entre maestro-aprendiz se recupera siguiendo un principio socrático del aprendizaje. Los principios de este, basados en el análisis de lo que se sabe y lo que se ignora, impregnan la lógica del ABP. Para hacerlo posible, el ABP se estructura en tres elementos básicos: el problema o situación problemática, la sesión de tutoría y la evaluación. (Baños, 2016, p. 232)

Modalidad

Se refiere al tipo de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje y el modo de participación de los actores, según la ubicación, distribución y utilización de recursos. Las modalidades: presencial, semipresencial y virtual, tienen su estructura y un estilo curricular que combina recursos y estrategias para facilitar el aprendizaje, según su preferencia y factibilidad por ocupación laboral o geográfica.

- **Presencial.** Es el tipo de enseñanza tradicional, donde el estudiante y el profesor se encuentran en el mismo lugar. Bigge (1985, como se cita en Zapata-Ros, 2015) sostiene que el aprendizaje conlleva:

un proceso dinámico dentro del cual el mundo de la comprensión que constantemente se extiende llega a abarcar un mundo psicológico continuamente en expansión; significa desarrollo de un sentido de dirección o influencia, que puede emplear cuando se presenta la ocasión y lo considere conveniente; todo esto significa que el aprendizaje es un desarrollo de la inteligencia. (p. 74)

“El aprendizaje, por tanto, conlleva cambios de la estructura cognoscitiva, moral, motivacional y física del ser humano” (Zapata-Ros, 2015, p. 74).

- **Semipresencial.** Es la combinación perfecta de aprendizaje presencial y virtual; parte de este plan de estudios académico se imparte de forma remota y el resto, de forma presencial. Así, el *e-learning* es una variante de la educación a distancia que, a través de plataformas o sistemas digitales, facilita el anclaje de los contenidos educativos en formatos diversos y enriquecedores y, posibilita la comunicación horizontal y vertical tanto asincrónica como sincrónica, así como el control y seguimiento de todos y cada uno de los usuarios del proceso.
- **Virtual.** Las modalidades virtuales con las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) deben ser utilizadas para certificar

que el proceso de enseñar y aprender contribuya a razonar de manera crítica, desarrollar sus propias destrezas y, colaborar para lograr el objetivo final: aprender. Moreira-Segura y Delgadillo-Espinoza (2015) sostienen que

La flexibilidad de los medios digitales permite combinar y aplicar distintas metodologías. La incorporación de la modalidad virtual presupone una serie de ventajas de carácter académico, [ya que] el estudiante dedica más tiempo a pensar en profundidad, dado que dispone de más tiempo para meditar sus respuestas y organizarlas en períodos más largos. (p. 126)

Figura 1

Muestreo Aleatorio Estratificado



Fuente: Cabral (2021).

Para obtener una muestra de 40 padres de familia, de un total de 80, se dividió a la población en estratos, tomando en cuenta los subniveles aplicados en la siguiente fórmula:

$$n = \frac{N \times Z^2 \times p \times q}{e^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

n: muestra obtenida

N: población

Z: factor de confianza

p: porción de población con las mismas características

q: porción de población que no cumple con las características

e: error de la muestra.

Tabla 1*Muestra poblacional*

Curso	Paralelo	Número de padres de familia	Descripción
Segundo	A	25	Padres de familia de básica elemental, donde se observa las mayores dificultades.
Tercero	A	12	
Cuarto	A	15	El grupo de trabajo presenta la autorización del rector.

Conclusiones

En este trabajo de investigación se ha determinado la influencia de los modelos de crianza en la asistencia a clases de los estudiantes, para ir entendiendo sus actitudes comportamentales dentro del aula. La falta de identificación de estos modelos ha impedido mejorar su comportamiento u obtener habilidades cognitivas que les permitan estar motivados en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tras el análisis, se identifica que las características de los modelos de crianza que emplean los padres con sus hijos ayudan a construir una personalidad correcta, implementando valores, actitudes, aptitudes, modales y, a mejorar su comportamiento dentro y fuera del aula, pero no todos los padres de familia los asumen con el debido interés, al no implementar acciones para priorizar la asistencia a clases de los niños, por lo que estos presentan falencias en el nivel de educación básica elemental de la Unidad Educativa Intercultural Bilingüe (UECIB) ‘San Luis de Agualongo’.

No se cuenta con propuestas pedagógicas orientadas al fortalecimiento del vínculo de los modelos de crianza en el aprendizaje de los estudiantes; de esta manera se relaciona toda la comunidad educativa en beneficio y progreso de los mismos, con el fin de formar seres humanos íntegros y preparados para afrontar los retos de su vida diaria.

Referencias

- Baños, J. E. (2016). *El aprendizaje basado en problemas, como método docente. Curso de Actualización en Pediatría 2016*. Lúa Ediciones 3.0.
- Cabral, J. A. (2021). Caso 25 Muestreo y tipos de muestreo. <https://rpubs.com/Joc/847783>
- Castro, L., Franco, S. y Pérez, N. (2021). *Estrategias para establecer un vínculo seguro entre padres y niños de 3° a 5° grado del CER Pbro. José María Gómez, del municipio de Marinilla- Antioquia* [Tesis de Maestría, Universidad CES Medellín]. <https://repository.ces.edu.co/bitstream/handle/10946/5746/Proyecto%20de%20grado.pdf?sequence=3>

- Checa, V. S., Orben, M. M. y Zoller, M. J. (2019). Funcionalidad familiar y desarrollo de los vínculos afectivos en niños con problemas conductuales de la Fundación 'Nurtac' en Guayaquil, Ecuador. *Academo, Revista de Investigación en Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 149-163. <http://dx.doi.org/10.30545/academo.2019.jul-dic.5>
- Constitución de la República del Ecuador [Const.]. Tít. 2. Cap. 1. 20 de octubre de 2008 (Ecuador).
- Ministerio de Educación. (2017). Ley Orgánica de Educación Intercultural. <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2017/05/Ley-Organica-Educacion-Intercultural-Codificado.pdf>
- Moreira-Segura, C. y Delgadillo-Espinoza, B. (2015). La virtualidad en los procesos educativos: reflexiones teóricas sobre su implementación. *Revista Tecnología en Marcha*, 28(1), 121-129. <https://doi.org/10.18845/tm.v28i1.2196>
- Peñafiel-Villagómez, D. E. y García-Montero, G. E. (2021). La efectividad de la comunicación asertiva en la gestión educativa del colegio de bachillerato técnico 'Simón Bolívar'. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(2), 156-173. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.2-1.533>
- Rada, M. G. (2021). *Análisis comparativo sobre los estilos de crianza parental de la comunidad terapéutica de padres con niños y niñas entre 8 a 12 años del centro de salud Bastión Popular tipo C, antes y después de la intervención psicosocial 'Programa de crianza positiva' durante el tercer cuatrimestre del año 2020* [Tesis de Maestría, Universidad Politécnica Salesiana Ecuador]. <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/21237>
- Rodríguez-Sandoval, E., Vargas-Solano, É. M. y Luna-Cortés, J. (2010). Evaluación de la estrategia 'Aprendizaje basado en proyectos'. *Educación y Educadores*, 13(1), 13-25. <https://doi.org/10.5294/edu.2010.13.1.1>
- Santos, R. (2018, 18 de septiembre). Estilos de crianza de los padres de familia. *Diario La Hora*. <https://www.lahora.com.ec/noticias/estilos-de-crianza-de-los-padres-de-familia/>
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (Senplades). (2013). Plan Nacional de Desarrollo / Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/Ecuador%20Plan%20Nacional%20del%20Buen%20Vivir.pdf>
- Vega-Ojeda, M. F. (2020). Estilos de crianza parental en el rendimiento académico. *Podium*, (37), 89-106. <https://doi.org/10.31095/podium.2020.37.7>
- Vidal, M., Rivera, N., Nolla, N., Morales, I. R. y Vialart, M. N. (2016). Aula invertida, nueva estrategia didáctica. *Educación Médica Superior*, 30(3), 678-688.
- Zapata-Ros, M. (2015). Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del 'conectivismo'. *Education in the Knowledge Society*, 16(1), 69-102. <https://doi.org/10.14201/eks201516169102>

Capítulo 19.

Inmersión en inglés para mejorar las habilidades comunicativas de escucha y habla

Paula Andrea Quema Guerra¹

Cítese como: Quema-Guerra, P. A. (2023). Inmersión en inglés para mejorar las habilidades comunicativas de escucha y habla. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 264-269). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c309>

Resumen

La exposición natural a un idioma fortalece las habilidades comunicativas del aprendiz en contextos cotidianos, para que se relacione con hablantes nativos y no nativos de ese idioma, lo cual posibilita conexiones y fortalece vocabulario, gramática, coherencia y cohesión en los discursos. Una inmersión en inglés permite que el estudiante adquiera más confianza y se desenvuelva con naturalidad y fluidez. Con los estudiantes actuales se evidencia en las aulas de clase la necesidad de implementar estrategias de inmersión a la lengua extranjera, de forma natural y eficiente; por ello, los campamentos de inmersión en inglés les facilitan exponerse al idioma de forma lúdica y natural a través del deporte.

Palabras clave: inmersión; campamentos; habla; habilidades comunicativas; escucha.

English immersion to improve communications skills: Listening and speaking

Abstract

Natural exposure to a language strengthens the learner's communication skills in everyday contexts so that they can interact with native and non-native speakers of that language, which enables connections and strengthens vocabulary, grammar, coherence, and cohesion in speech. An immersion in English allows the students to become more confident, fluent, and natural. Currently, in the classroom, there is a need to implement immersion strategies to the foreign language naturally and

¹Maestrante de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad Mariana.

efficiently; therefore, English immersion camps allow students to be exposed to the language playfully and naturally through sports.

Keywords: Immersion; camps; speaking; communication skills; listening.

Imersão em inglês para melhorar as habilidades de comunicação: ouvir e falar

Resumo

A exposição natural a um idioma fortalece as habilidades de comunicação do aluno em contextos cotidianos para que ele possa interagir com falantes nativos e não nativos desse idioma, o que permite conexões e fortalece o vocabulário, a gramática, a coerência e a coesão na fala. A imersão no inglês permite que o aluno se torne mais confiante, fluente e natural. Atualmente, na sala de aula, há uma necessidade de implementar estratégias de imersão no idioma estrangeiro de forma natural e eficiente; portanto, os acampamentos de imersão em inglês permitem que os alunos sejam expostos ao idioma de forma lúdica e natural por meio de esportes.

Palavras chave: imersão; acampamentos; falar; habilidades de comunicação; escuta.

Introducción

El presente documento sustenta la importancia de realizar una inmersión en la lengua extranjera, en este caso el inglés, desde la perspectiva de escucha y habla (*listening – speaking*). Se resalta la necesidad de fortalecer estas habilidades comunicativas en el estudiante, dado que, en Colombia este no se ve expuesto al inglés al máximo con los aspectos socioeconómicos y culturales que ve en el aula de clase, sino solo de manera muy superficial.

Este trabajo tiene como objetivo, motivar a los docentes de lenguas extranjeras a exponer a sus estudiantes al idioma, ya que trae beneficios no solo académicos sino de fortalecimiento de relaciones interpersonales. En este documento se presenta una experiencia del Colegio San Francisco Javier en la ciudad de Pasto, que fomenta la inmersión en inglés en sus estudiantes, a través de los campamentos de verano, similares a los que se realiza en Estados Unidos y, se expone las ventajas, una vez terminada la experiencia.

El contexto del idioma inglés

La globalización ha permitido que, con el paso de los años las personas se vean expuestas a la tecnología y a la nueva era de la comunicación; sin embargo, el desafío es, la barrera del idioma. Como bien se sabe, el inglés es el idioma dominante en las negociaciones, intercambios e información; no obstante, muchas personas alrededor del mundo no lo dominan. En este sentido, Colombia es uno de los países en los cuales el desconocimiento de la lengua extranjera es abismal, en comparación con otros países.

Por lo anterior, es necesario reforzar las habilidades comunicativas en inglés, como la escucha y el habla, ya que ellas facilitan la interacción entre los seres humanos. El proceso de escucha tiene cinco etapas: escuchar, entender, recordar, evaluar y responder (Tyagi, 2013). En síntesis, todo proceso de escucha activa tiene unas fases que garantizan el entendimiento del acto comunicativo oral. En este sentido, se debe reconocer su importancia, ya que cumple una función fundamental: entender una actividad o lo que sucede en su entorno, establecer relaciones humanas, trabajando de forma cooperativa, resolver problemas, responder preguntas y entender el significado e intención del hablante (Tyagi, 2013). En consecuencia, se podría afirmar que la escucha es una habilidad fundamental en el acto comunicativo, que se logra con una exposición real y continua al idioma, en este caso, el inglés.

Por otra parte, fortalecer la habilidad de *speaking* permite que los estudiantes logren comunicarse de forma natural, eliminando barreras psicológicas como el miedo o la ansiedad por hablar en público (Mena et al., 2014).

En este sentido, se puede mejorar y sacar provecho de las actividades de inmersión en lengua extranjera, ya que sacan de la zona de comodidad al estudiante, para que se relacione con el medio, la cultura y el idioma, pues la inmersión implica exponerlo a un idioma de forma natural.

Desde hace años se habla de los beneficios que trae a los aprendices de la lengua extranjera, la inmersión en inglés; por ello, Genesee et al. (1986) reconocen su importancia, resaltando los avances a nivel lingüístico y la mejora de destrezas para comprender la cultura y mantener la propia.

¿Por qué es importante?

La inmersión en la lengua extranjera mejora la fluidez de los hablantes no nativos, pues al verse expuestos al inglés, se ven forzados a practicarlo y a comunicarse para completar los desafíos del día a día. Paulatinamente, van desarrollando otras habilidades necesarias para la comunicación y la expresión de un mensaje; entre ellas, el refuerzo de los elementos paralingüísticos para darse a entender.

Esto no quiere decir que la inmersión debe ser algo que cause terror o miedo; muchas personas que viajan a otro país con el propósito de mejorar su nivel de inglés, manifiestan tener miedo para comunicarse las primeras semanas o, simplemente para ordenar algo en un restaurante, pero la inmersión no debe ser aburrida y sosa; puede ser llevada desde la lúdica y el juego en grupo. Para los aprendices, esta experiencia los acerca a la lengua extranjera de forma natural y sin imposiciones; por eso, la inmersión provoca sentimientos encontrados entre el miedo a hablar y equivocarse y, el reto a lo desconocido.

En consecuencia, generar espacios conscientes de aprendizaje en las instituciones educativas ayudan al estudiante a adquirir confianza y disminuir la ansiedad que provoca una inmersión en un país extranjero. Practicar la lengua en uso es fundamental para lograr vencer inseguridades. Una propuesta para generar pequeños espacios de inmersión son los famosos campamentos de inglés.

Campamentos de inmersión en inglés - *Camp*

En un colegio de la ciudad de Pasto, la coordinadora de bilingüismo observó la necesidad de fortalecer el *listening* y *speaking* de los estudiantes. Basándose en los famosos campamentos de verano de Estados Unidos, tomó esa idea para llevar otras experiencias con los grados quinto, sexto y séptimo, ya que las actividades del campamento están pensadas para edades entre los 10 y 13 años de edad, en las cuales la diversión y las normas de juego son la pauta para fortalecer implícitamente la fluidez y disminuir el temor a hablar en público al usar la lengua extranjera.

Por lo anterior, en la institución se realiza dos campamentos durante el año escolar y se hace una difusión entre padres de familia y estudiantes, para que conozcan sobre ellos y se familiaricen con las actividades. Una semana antes de ir al campamento, se realiza un *pre-camp*, con el propósito de que los campistas que asisten conozcan las normas que deben cumplir para la sana convivencia, denominadas *DOs* and *DON'Ts*. En estos *pre-camps*, los estudiantes conocen a los organizadores del campamento, quienes son docentes de la institución, encargados de planificar las actividades y la logística del evento en compañía de la coordinadora de bilingüismo.

Cada uno de los miembros del personal cumple una función; todos lideran actividades lúdico-pedagógicas en inglés, garantizando la sana convivencia e integridad de los campistas. Este campamento toma lugar en una finca que pertenece al colegio y que cuenta con los espacios óptimos para el desarrollo de las actividades.

Esta iniciativa pretende incentivar el bilingüismo en el colegio y resaltar la importancia del inglés hoy en día; además, se procura llevar esta experiencia desde la lúdica y el deporte, en la cual el juego y la diversión son los mecanismos para afianzar las habilidades comunicativas de habla y escucha, ya que desde lo mínimo se puede generar aprendizajes significativos. El simple hecho de saludar en inglés o solicitar un utensilio de cocina o cualquier objeto, despierta en el estudiante curiosidad y motivación para aprender más, ya que está en el contexto y, de alguna manera se ve forzado a practicar el inglés, para poderse comunicar con los adultos acompañantes y sus pares.

Sobre la experiencia

Es un espacio para poner en práctica las habilidades comunicativas a través del juego, el baile, la demostración de los talentos y la música. Es un espacio fuera de la rutina diaria para aprender inglés. Llevar a los estudiantes a aprendizajes significativos con situaciones reales fuera del aula de clase favorece en ellos la competencia comunicativa de la lengua; además, permite que se identifiquen con su entorno. A continuación, se describe las ventajas que trae la inmersión en inglés desde la experiencia de los campamentos.

La vida en un campamento permite que cada campista:

- Tenga una oportunidad para mejorar las habilidades en diferentes campos.
- Mejore su sentido de independencia y responsabilidad.
- Construya habilidades de trabajo en equipo, toma de decisiones y liderazgo.
- Aprenda a vivir en comunidad, compartir espacio, tiempo y, desarrollar lazos de amistad.
- Tenga la oportunidad de experimentar cosas nuevas como las canciones, las fogatas y las actividades generales, planeadas para que se divierta.
- Practique su inglés inmerso en un ambiente sano a través de la lúdica y el deporte.

En consecuencia, se hace necesario reconocer que las actividades están diseñadas para que el campista (*camper*) desarrolle el trabajo en equipo, lidere actividades, encuentre soluciones a problemas de la vida cotidiana, tenga la oportunidad de presentar lo que sabe hacer, como tocar la guitarra, cantar, pintar, tocar la flauta, etc. El campamento le permite al estudiante no solo demostrar su dominio de la lengua extranjera, sino también, mejorar otros aspectos de su vida personal.

El campamento brinda los espacios necesarios para que el *camper* viva la experiencia de manera apropiada, siendo cuidadoso con el entorno y teniendo la oportunidad de fortalecer el aprovechamiento del tiempo. Estos espacios le permiten mejorar sus habilidades comunicativas y sociales. La experiencia es de dos días y medio, sin celulares, para garantizar una comunicación asertiva y directa en inglés; no se puede decir que el estudiante saldrá bilingüe, pero sí habrá reforzado vocabulario y, además, habrá perdido el miedo a hablar en público, se habrá divertido y habrá hecho nuevos amigos que le ayudarán a fortalecer sus relaciones intrapersonales.

Por otra parte, se puede decir que el campamento enriquece al profesorado, ya que le permite mejorar y practicar sus habilidades comunicativas, hacer una observación directa y espontánea de sus estudiantes y, crear o idear estrategias de enseñanza y aprendizaje que sean útiles para llevar al aula de clase, explorando el saber desde la lúdica y los contextos de la cotidianidad.

Es fundamental renovar e incentivar a los estudiantes de múltiples maneras, para generar un aprendizaje significativo; una clase tradicional no siempre es sinónimo de aprendizaje; por ello, los campamentos y el aula de clase se pueden complementar de forma bilateral, dado que la recreación favorece la generación de espacios tranquilos, de actividades simbólicas y a la vez educativas, permitiendo el aprendizaje significativo de los aprendices y el desarrollo de la creatividad en ellos, para solucionar conflictos personales e interpersonales, generando mayor autonomía y capacidad de discernimiento a la hora de tomar decisiones en pro del bien común.

Por lo expuesto, se debe reconocer que la inmersión de una lengua no significa que exista una sola forma de llevarla a cabo, sino que se puede hacer inmersión en las aulas y en el plantel educativo. Generar estos espacios de aprendizaje lúdico fortalece las habilidades sociales y comunicativas de los estudiantes; por eso, se puede proponer un día al año para practicar inglés, al cual se lo puede llamar '*English day*', con miras de incrementar paulatinamente estas experiencias.

Asimismo, propiciar en el aula espacios que motiven al aprendizaje de una lengua extranjera a través de la cultura y el reconocimiento de otras costumbres y tradiciones globales.

Conclusiones

Exponerse al idioma extranjero de maneras creativas y lúdicas refuerza el vocabulario y mejora la fluidez.

Contar con espacios diferentes al aula de clases para la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas extranjeras es una motivación excepcional para los estudiantes.

Fomentar espacios de diversión y aprendizaje desarrolla y estrecha los lazos de amistad que influyen en la comunicación.

El deporte y las actividades grupales permiten mantener un cuerpo sano y, si además se está integrando con la lengua extranjera, forjan en los estudiantes, mecanismos de comunicación asertivos, ya que deben resolver problemas y buscar alternativas de solución, retándose a sí mismos en el uso del inglés, para darse a entender.

Estas experiencias nutren las prácticas pedagógicas de los docentes de inglés, ya que en ambientes fuera del aula de clase y compartiendo más de cerca con los estudiantes, observan y analizan problemas que quizás en el aula de clases nunca habían notado, desde aspectos formativos y académicos relacionados con el idioma.

La inmersión en inglés permite que el docente también se exponga al idioma, más de lo que regularmente hace.

Referencias

- Mena, D. C., Bermejo, R. M., Tamayo, D. S. y León, M. O. (2014). Guías de estudio para el aprendizaje de lengua y comunicación II: una necesidad en la renovación educativa para estudiantes no hispanohablantes. *Revista Cubana de Tecnología de la Salud*, 5(4), 1-9.
- Genesee, F., Lambert, W. E. y Holobow, N. E. (1986). La adquisición de una segunda lengua mediante la inmersión: el enfoque canadiense. *Infancia y Aprendizaje*, 33, 27-36. <https://doi.org/10.1080/02103702.1986.10822103>
- Tyagi, B. (2013). Listening: An important skill and its various aspects. *The Criterion, An International Journal in English*, 12(1), 1-8. <https://the-criterion.com/V4/n1/Babita.pdf>

Capítulo 20.

Libros didácticos en tela: una estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación

Yenny Graciela Coral Goyes¹
Claudia Lised Santander Toro²

Cítese como: Coral-Goyes, Y. G. y Santander-Toro, C. L. (2023). Libros didácticos en tela: una estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 270-280). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c310>

Resumen

La presente investigación se basó en el uso de libros didácticos en tela, como estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación en niños y niñas de 4 a 5 años del Centro Educativo Zarabanda de la ciudad de Pasto, Nariño.

La motricidad fina, la imaginación, la experimentación, la observación y la estimulación sensorial de los infantes, son sumamente importantes para lograr el adecuado desarrollo de las habilidades de la vida cotidiana y, los libros didácticos en tela son una estrategia que permite fortalecer estos aspectos mediante la manipulación.

En la metodología propuesta, el paradigma contemplado es el cualitativo, porque considera como actores principales a los niños y niñas, y los docentes actúan como mediadores del proceso enseñanza - aprendizaje, incentivando el desarrollo de la imaginación y destreza en la motricidad fina a través del recurso didáctico empleado. El enfoque es crítico social porque es una investigación participativa y transformadora que permite mejorar la calidad de vida y el aprendizaje por experiencias. En cuanto al tipo, corresponde a una investigación acción, porque busca dar solución a problemas escolares específicos basados en la retroalimentación continua, la participación e interacción de los infantes, el juego, la manipulación y la imaginación.

Palabras clave: motricidad fina; imaginación; habilidades.

¹Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Mariana. Correo: yencoral@umariana.edu.co

²Estudiante de Licenciatura en Educación Infantil, Universidad Mariana. Correo: clsantander@umariana.edu.co

Didactic books on fabric: a strategy for stimulating fine motor skills and imagination

Abstract

This research was based on the use of didactic fabric books as a strategy to stimulate fine motor skills and imagination in children from 4 to 5 years of age at the Centro Educativo Zarabanda in San Juan de Pasto, Nariño.

Fine motor skills, imagination, experimentation, observation, and sensory stimulation of infants are very important to achieve the proper development of daily life skills; in this sense, didactic books on fabric are a strategy that allows strengthening these aspects through manipulation.

The paradigm contemplated in this research is qualitative because it considers the children as the main actors and the teachers act as mediators of the teaching-learning process, encouraging the development of imagination and fine motor skills through the didactic resource used. The approach is critical social because it is a participative and transforming research that allows for improving the quality of life and learning through experiences. The type corresponds to action research because it seeks to provide solutions to specific school problems based on continuous feedback, infant participation, interaction, play, manipulation, and imagination.

Keywords: fine motor skills; imagination; skills.

Livros didáticos sobre tecido: uma estratégia para estimular as habilidades motoras finas e a imaginação

Resumo

Esta pesquisa se baseou no uso de livros didáticos de tecido como estratégia para estimular as habilidades motoras finas e a imaginação em crianças de 4 a 5 anos de idade no Centro Educativo Zarabanda, na cidade de Pasto, Nariño.

As habilidades motoras finas, a imaginação, a experimentação, a observação e a estimulação sensorial dos bebês são muito importantes para o desenvolvimento adequado das habilidades da vida diária; nesse sentido, os livros didáticos sobre tecido são uma estratégia que permite fortalecer esses aspectos por meio da manipulação.

Na metodologia proposta para esta pesquisa é o paradigma qualitativo, pois considera as crianças como atores principais e os professores atuam como mediadores do processo de ensino-aprendizagem, incentivando o desenvolvimento da imaginação e da motricidade fina por meio do recurso didático utilizado. A abordagem é crítica social porque é uma pesquisa participativa e transformadora que permite melhorar a qualidade de vida e o aprendizado por meio de experiências. Quanto ao tipo, corresponde à pesquisa-ação, pois busca oferecer

soluções para problemas escolares específicos com base no feedback contínuo, na participação infantil, na interação, no jogo, na manipulação e na imaginação.

Palavras-chave: habilidades motoras finas; imaginação; habilidades.

Introducción

El presente proyecto contiene una propuesta para el uso de libros didácticos en tela, como estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación, atendiendo las necesidades e intereses de los niños y niñas en edades entre los 4 y 5 años del Centro Educativo Zarabanda.

La práctica pedagógica permitió observar que los niños y niñas de este centro educativo requieren estimular el manejo de pinza, la motricidad fina y la imaginación, ya que se evidenció que en casa no desarrollan actividades que permitan poner en práctica estos aspectos. La mayoría de los padres de familia trabajan durante todo el día y llegan a casa muy tarde; esto quiere decir que no pueden brindar un acompañamiento más asertivo y adecuado a sus hijos en la ejecución de tareas o actividades pedagógicas, pues no se ofrece el espacio y tiempo justo para llevarlas a cabo, lo cual genera en los niños y niñas, muy poca práctica en el manejo de su motricidad fina; por ende, estos reflejan dificultades para realizar actividades de la vida cotidiana en el aula y en el hogar, como tomar correctamente el lápiz o los colores, tomar sus alimentos, cepillar sus dientes, atar los cordones de sus zapatos, abotonar su camisa, vestirse, entre otras acciones que fortalecen su autonomía e independencia.

Para ello, se propuso la estrategia de elaborar y emplear los libros didácticos en tela, como una alternativa para el fortalecimiento de aspectos relacionados con el manejo adecuado de la motricidad fina, mediante la manipulación, experimentación, observación, creación y estimulación sensorial de los niños y niñas.

Los libros didácticos en tela son elaborados con distintos materiales que contienen diversas texturas, colores, formas, actividades de clasificación, comparación, conteo, identificación, relación, desarrollo de habilidades como atarse zapatos, abrir y cerrar cremalleras, pegar y despegar, abotonar y desabotonar, abrochar y desabrochar, deslizar, entre otras, para que los niños tengan la posibilidad de experimentar con sus manos diferentes habilidades e imaginar distintos escenarios en cada una de sus páginas, las cuales fueron expresadas de forma oral y gestual, asumiendo juegos de roles, obras de teatro, narración de cuentos, conversatorios y canciones.

Por otra parte, se evidenció que el material propuesto llamaba mucho la atención de los niños, por ser poco usual en las aulas de clase, incentivando su manipulación y cuidado. Al inicio de la propuesta se notó que algunos no contaban con suficientes habilidades y destrezas motrices e imaginativas y se les dificultaba llevar a cabo algunas actividades; para otros, estas resultaban fáciles. Al finalizar la investigación, fortalecieron muchos ejercicios motrices finos, así como la imaginación, lo que les permitió ser más independientes en actividades de la cotidianidad.

Formulación del problema: ¿Cómo los libros didácticos en tela se convierten en una estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación en los niños?

Metodología

En la metodología propuesta para la presente investigación, se considera como actores principales, a los niños y niñas; los docentes actúan como mediadores del proceso, dando instrucciones básicas e incentivando el proceso de enseñanza - aprendizaje, el desarrollo de la imaginación y la destreza en la motricidad fina a través del recurso didáctico empleado.

La actividad propuesta permite la participación de los niños y niñas mediante la interacción con sus propios compañeros, con los docentes y con los libros en tela. Se da libertad de que los niños expresen, mediante el juego y la manipulación, lo que sienten y lo que desean saber respecto al tema tratado.

Paradigma Cualitativo: Hernández et al. (2014) mencionan que “el paradigma cualitativo se basa en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables” (p. 9). Dentro de este paradigma, también se incorpora lo que los estudiantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal como son expresadas por ellos mismos y no como uno las describe.

Enfoque Crítico-social: la investigación aborda un enfoque crítico-social, porque se encamina hacia la autorreflexión y la crítica, para transformar la realidad bajo un contexto donde el diálogo, el debate y la praxis (relación teoría-práctica) sean los ejes del quehacer investigativo.

En otras palabras, el paradigma cualitativo hace referencia a la interpretación de lo humanista; piensa mucho en la persona, describe situaciones y centra su atención en comprender los significados que los sujetos producen con sus acciones y conductas sociales; desde este paradigma se explica el comportamiento de las personas en la realidad.

Inicialmente, se consolida las temáticas clave para establecer los módulos de los libros en tela, recurriendo a los temas de interés y cotidianidad de los niños y niñas; posteriormente, se procede a su elaboración y, finalmente, a la aplicación de la estrategia en clase, para la recolección de la información necesaria para el análisis de resultados.

Investigación acción: según Espinoza y Ríos (2017), la investigación-acción es una metodología científica que parte del diálogo y, por medio de este, los participantes involucrados, como los investigadores y personas que están inmersos en el cotidiano en el que se va a actuar, van a investigar su realidad concreta, buscando una mejor comprensión sobre los problemas centrales elegidos, actuando en propuestas conjuntas y persiguiendo su resolución o, por lo menos, una mayor concientización. Esta investigación aporta un nuevo tipo de investigador al reconocer la posibilidad de construir el conocimiento científico con los implicados en la acción social y educativa. Es participativo en el proceso de investigación, lo que exige en ocasiones,

una toma de conciencia de su posición ideológica, pues los valores están integrados en el proceso de investigación como elemento fundamental.

La investigación-acción se centra en retroalimentar constantemente y dar solución al problema; por eso, para el presente estudio se pretende implementar la estrategia con los libros didácticos en tela, para dar solución a las dificultades de motricidad e imaginación, con el fin de que los niños y niñas desarrollen su imaginación y creatividad con las imágenes que pueden observar en la tela, crear muchas historias, fortalecer su motricidad fina y su manejo de pinza con diferentes técnicas; además, se promueve la construcción de independencia y autonomía en ellos, considerando que aprenden con mayor facilidad al abotonar su camisa o atar los cordones de sus zapatos, entre otras acciones de la vida cotidiana.

Motricidad fina: durante el desarrollo de la práctica pedagógica se logró evidenciar falta de estimulación en cuanto al manejo de pinza en la práctica de diferentes actividades como, por ejemplo, el adecuado agarre del lápiz, colores, crayolas. Algunos niños manifestaron incomodidad, dolor al escribir o dibujar, uso inadecuado de las tijeras, considerado este último como un dominio muy importante, dado que representa un papel significativo en el desarrollo de las destrezas de motricidad fina, necesarias en los niños para sujetar el lápiz y, por consiguiente, iniciar el largo proceso de la escritura.

Se evidenció dificultad en las técnicas grafo-plásticas, estrategias basadas en actividades propias del área de educación que incluyen la participación de los niños a través del dibujo, la pintura, el trozado, rasgado, arrugado, armado, enhebrado, entre otras, además de las actividades de la vida cotidiana, como: ponerse la chaqueta del uniforme, subir y bajar la cremallera, atar los cordones de los zapatos, abotonar el saco y pantalón del uniforme de diario, tomar el refrigerio. Se observó también, dificultad al destapar una gaseosa o un vaso de yogur, lo cual implica realizar movimientos finos; por tal razón, buscaron ayuda de sus maestros.

Otro hallazgo relevante fue la falta de material didáctico en la institución. La exigencia de escolarización por parte de los padres de familia y la implementación de guías impide desarrollar adecuadamente una buena estimulación motriz fina, resaltando que la falta de práctica del manejo de pinza puede repercutir en el desarrollo de habilidades, el logro de las tareas cotidianas, de autonomía y seguridad en sí mismo.

La motricidad fina se debe ejercitar, para desarrollarla exitosamente; por eso, los libros didácticos en tela han servido como un gran apoyo para que los infantes puedan mejorar en cada paso de este proceso tan importante y así, prepararlos para su escolaridad y los diferentes momentos de la vida que requieren esta habilidad. Los educandos mostraron valores de colaboración, empatía, responsabilidad, al ejecutar cada actividad; la mayoría participó activamente de cada experiencia; se les brindó la oportunidad de explorar sus habilidades motrices al manipular elementos del libro en tela y realizar movimientos finos, al abrochar o desabrochar, abrir o cerrar, meter o sacar, entre otras acciones que ayudan a mejorar este

proceso. Los libros didácticos en tela son la oportunidad para perfeccionar el manejo de pinza de los niños y niñas y así, mejorar cada habilidad motriz.

Es primordial brindar espacios para ejercitar este aspecto y aplicar las diferentes técnicas útiles para alcanzar el objetivo del manejo de pinza adecuadamente. La motricidad fina es un tema muy amplio y con muchas opciones para fortalecerla. En los días de práctica pedagógica se observó cómo los niños disfrutaban distintas actividades que ayudaron a mejorar esta acción cuando realizaban dinámicas con las manos. Al estimular su motricidad fina con el movimiento de sus manos y dedos, las actividades artísticas implementadas como el trabajo con pintura, crayola y color y los libros didácticos en tela, fueron muy útiles para permitirles mejorar sus habilidades motrices finas, además de lograr que adquirieran aprendizajes significativos para la vida.

Los libros didácticos en tela sirven como un evaluador de habilidades motrices finas, ya que permiten al maestro evidenciar dificultades o fortalezas en el desarrollo motriz de cada niño y a este, por medio de la manipulación, que perciba, reconozca, organice y adquiera nuevos conocimientos. Considerando que en la actualidad la tecnología ha invadido los ámbitos de la vida cotidiana con el constante uso de las tabletas, celulares y otros dispositivos que están al alcance de los niños desde muy corta edad, el libro didáctico en tela promueve el aprendizaje utilizando actividades variadas que proporcionan múltiples sensaciones y diversas experiencias en los niños a través del contacto directo con materiales como fieltro, telas de colores, botones, cintas, títeres, entre otros.

Es necesario considerar que algunas destrezas motrices finas tienen como requisito previo, algunas destrezas motrices gruesas, teniendo en cuenta que muchas acciones de estos dos grupos son desarrolladas simultáneamente y, son tareas básicas que requieren distintos grados de control muscular y coordinación entre los ojos y la mano. Ayudar al niño o a la niña a desarrollar y plantear sus movimientos le permite mayor independencia y libertad para moverse sin que lo dirija o vigile un adulto.

Para lograr el desarrollo de la motricidad fina es preciso desarrollar movimientos coordinados, simultáneos, alternados, disociados, digitales y de manipulación de los objetos. Los niños de 4 a 5 años empiezan a obtener un mejor dominio de trazos con manejo de pinza y tareas finas, como: enhebrar, coser, punzar; por ello, todas las actividades relacionadas con pintura, punción, rasgado, plegado, construcciones y enhebrado, resultan útiles para llevar a cabo la coordinación que requiere la motricidad fina. Para conseguir todo esto es importante que los adultos, educadores y padres de familia motiven cada una de estas actividades y potencialicen o ayuden a los niños y niñas a descubrir sus habilidades.

Cada página del libro didáctico en tela está pensada en los intereses y necesidades de los niños, enfocada siempre a desarrollar al máximo las dimensiones: socio-afectiva, corporal, cognitiva, comunicativa, estética, espiritual y ética.

Desarrollo de habilidades: los libros didácticos en tela, como elemento de juego, brindan la posibilidad de desarrollar habilidades motrices y de movilizar estructuras de pensamiento; esto se evidencia cuando el niño descubre por sí mismo lo que puede hacer con un determinado objeto; a partir de ello desarrolla su capacidad de observar, investigar, asombrarse, resignificar los objetos, los ambientes y crear estrategias. El juego es el lenguaje natural que le permite expresar a otros sus intenciones, deseos, emociones y sentimientos, aprender, enseñar, desarrollar, afianzar y estimular procesos pedagógicos relevantes y valores tan importantes como la tolerancia, el respeto a las reglas, el orden, el diálogo, la perseverancia, la colaboración, la amistad, entre otros.

Con relación a las actividades desarrolladas durante la práctica pedagógica, se observó gran acogida por parte de los estudiantes al implementar en el aula las cuatro actividades rectoras de la primera infancia: el juego, la exploración del medio, el arte y la literatura infantil, por medio de las cuales se ha comprobado que los niños y niñas cuentan con capacidades sorprendentes al realizar distintos movimientos con su cuerpo y expresarse libre y espontáneamente. Sin embargo, se vio la necesidad de fortalecer la parte motriz fina, debido a la falta de estimulación en este proceso tan importante en la educación inicial.

Con la implementación de los libros didácticos en tela se logró grandes resultados y avances en los más pequeños, considerando que ahora son niños mucho más independientes en sus actividades diarias. Se observó mejoras en el manejo de tijeras y la práctica de las distintas técnicas de motricidad fina; son niños y niñas con grandes habilidades sociales, con facilidad para expresar sus ideas y necesidades sin ningún temor, situación que era más compleja para ellos, pues, en su mayoría, se mostraban tímidos y retraídos al participar de las experiencias a desarrollar; ahora se han convertido en personas más comprensivas, solidarias, capaces de preocuparse por las emociones y sentimientos de otros; esto demuestra que la propuesta pedagógica de libros didácticos en tela resultó una estrategia para estimular la motricidad fina y la imaginación, observando que desde el primer momento de su aplicación, los más pequeños desarrollaron habilidades y destrezas, además de adquirir valores como la empatía y el valor de compartir entre compañeros.

Es fundamental que los padres de familia refuercen en casa todos los procesos llevados a cabo en la institución educativa; uno de los aspectos más importantes que estimula a los más pequeños a desarrollar sus habilidades motrices es el contexto social en el que se encuentran, considerando que al explorar, obtienen mayores experiencias sensorio-motrices, perceptivas, lingüísticas y de socialización, permitiendo con ello la construcción de las primeras nociones básicas a través del diálogo constante entre el organismo y el mundo que les rodea.

Por ello, se busca desarrollar capacidades espaciales en los estudiantes, para que puedan percibir con precisión el mundo visual y espacial y, adquieran la habilidad para efectuar transformaciones sobre esas percepciones, reconocer objetos con relación a su cuerpo, identificar cualidades en función de la posición y relaciones espaciales de los objetos, visualizar y orientarse en el espacio, razón por la cual

los maestros deben implementar estrategias, técnicas y actividades adecuadas para mejorar las habilidades espaciales, para alcanzar el verdadero proceso de enseñanza-aprendizaje y desarrollar un alto nivel de aprendizaje en los niños.

Con la exploración de los libros didácticos en tela como estrategia para estimular la motricidad fina e imaginación, se ha obtenido muy buenos resultados, dado que son niños muy capaces, curiosos y con ganas de aprender; por eso se continuará practicando distintas actividades lúdicas donde ellos y ellas puedan participar activamente; es decir, donde puedan intervenir, moverse, tocar, explorar, mejorar todas sus habilidades en la parte de comunicación con el lenguaje oral, las habilidades sociales con la interacción con otros y el medio que les rodea y, las habilidades espaciales, descubriendo el mundo a su alrededor. De esta forma se evidenciará con más facilidad cuáles son las habilidades, capacidades y destrezas que cada uno posee, para realizar más ejercicios de estimulación.

Durante la práctica pedagógica, se atribuye al uso de los libros didácticos en tela, una variedad amplia de efectos en el proceso cognitivo y socio afectivo de los niños; esto se comprueba en el momento en que cada uno da su opinión con relación a un tema en específico o de su interés. El efecto más importante atribuido al uso de los libros en tela es favorecer las habilidades de pensamiento en los niños y las niñas. Su aporte en la interacción entre los estudiantes es el desarrollo de la autonomía en la búsqueda de soluciones; el aspecto que más se despliega en los niños y niñas con la implementación de la propuesta pedagógica es, despertar las habilidades de pensamiento, el entretenimiento y la motivación para aprender.

Independientemente de la forma de uso que hacen las maestras en formación de los libros didácticos en tela y las temáticas a trabajar, las evidencias y lo observado en cada práctica pedagógica constatan la relevancia que dichos recursos tienen para despertar en los niños y niñas el interés por aprender, ejercitar la expresión de la dimensión afectiva y formas variadas de interacción con adultos y pares. El trabajo con estos materiales logra el despliegue de habilidades, por la simple manipulación o por las acciones de ensayo y error que establecen espontáneamente. Sin embargo, cuando hay una clara intencionalidad desde la maestra para el desarrollo de habilidades y se organiza el proceso pedagógico para ello, se instala en los niños las bases para dirigir su propio proceso de aprender y transferirlo a otras situaciones. De esta manera es posible apreciar cómo, a través del trabajo con materiales, ellos ponen en juego diversas habilidades implicadas en el aprendizaje, como explicar situaciones, comparar, seguir patrones, reconocer códigos, interpretar, etc.

La realización y logro de las actividades propuestas permite ver en los niños expresiones de satisfacción y orgullo cuando finalizan y comparten sus trabajos y logros, lo que indica que se está potenciando una autoestima positiva y aportando con ella a una identidad vinculada a la capacidad. De este modo se sientan las bases para el proceso de ‘aprender a seguir aprendiendo’ que, en esta edad, se logra principalmente en la interacción con los recursos educativos, todo ello dentro de una perspectiva de entretenimiento y juego guiado.

Un aspecto no menor se refiere a la importancia de provocar instancias efectivas de trabajo grupal en los niños en torno a un producto común que permita trabajar en ellos la cooperación y el aprendizaje entre pares. Al mismo tiempo, en todos los casos es indispensable apoyar el trabajo individual con los libros en tela, dándoles sentido y orientaciones precisas para que puedan despertar o fortalecer diversas habilidades que requieren tiempo y experimentación personal, para darles confianza en la actividad a lograr.

Imaginación: como parte fundamental del proceso natural de los niños, su importancia radica en que su estimulación promueve el desarrollo del pensamiento crítico, hallar soluciones creativas a problemas, mejorar la autoestima, brindar libertad para crear y tomar riesgos, crear nuevos lugares, historias, personajes, obras de arte, capacidad de crear mundos fantásticos íntimos y propios donde el niño es generalmente el protagonista y, donde no existen límites ni restricciones de ninguna clase para el impulso de su libertad.

La imaginación es un medio fundamental para que los niños y niñas puedan adquirir aprendizajes significativos considerando que, por medio del proceso imaginativo, ellos pueden crear y manipular información con el fin de hacer una representación apreciada por los sentidos.

Es transcendental resaltar que la lectura de cuentos, las canciones, el teatro de sombras, entre otras, fomentan la creatividad e imaginación en cada estudiante; por ello, este proyecto de investigación, encaminado a estimular la motricidad fina y la imaginación, ha permitido que los niños fortalezcan aprendizajes y conocimientos a partir de su imaginación.

Para alimentar la imaginación en los niños, es vital diseñar un espacio donde puedan ser creativos, facilitando y potenciando la expresión de su creatividad e imaginación. Cabe resaltar también que ellos deben comprender que hay tiempo para todo; si bien estructurar horarios es importante, también lo es ofrecerles tiempo libre para que puedan dedicarse a jugar, ya que a través del juego se aprende nuevas formas de pensar y de desenvolverse en diversas situaciones. En los momentos en que no hay una actividad planeada, incluso cuando se aburren, es cuando pueden surgir nuevas ideas y llevarlas a cabo según su imaginación.

Las actividades efectuadas en la práctica fueron muy útiles para observar cómo se encontraban los niños y las niñas en el desarrollo del proceso imaginativo. Al momento de hablar y contar historias demostraron dificultad y lo expresaron por medio de gestos de desagrado, timidez, tristeza, movimientos corporales. Al realizar un dibujo, como estaban condicionados a observar una imagen, las respuestas fueron limitadas, cortantes o muchas veces inexistentes. Al momento de utilizar disfraces no demostraron iniciativa e imaginación para crear nuevos personajes.

Con los libros didácticos en tela se comprobó que, manipularlos fomenta en ellos el hábito de la lectura, dado que cada página incluye contar historias que acompañan a las llamativas ilustraciones. Los colores, las formas, texturas y otras sorpresas en su interior despertaron curiosidad y percibieron el sentido de la vista, el tacto y el oído, permitiendo desarrollar sus capacidades cognitivas como

la percepción, la memoria, la atención o la solución de problemas, crear nuevas historias, juegos y personajes mientras pasaban cada hoja del libro. También estimularon la imaginación y la creatividad gracias a las escenas y personajes, así como al juego manipulativo con los elementos del libro, lo cual mejoró el lenguaje hablado y escrito, facilitó la adquisición de nuevos conocimientos relacionados con colores, figuras geométricas, hábitos de aseo, alimentación saludable, frutas, verduras, nociones, partes del cuerpo y actividades de la vida cotidiana que permitieron llevar al niño a contextos de su entorno inmediato.

Es significativo resaltar que todas las actividades implementadas en los libros didácticos en tela, además de la lectura de cuentos, escuchar y cantar canciones, hacer teatro de sombras, entre otras, fomentaron la creatividad e imaginación en cada estudiante, motivo por el cual, el proyecto de investigación permitió a los niños fortalecer aprendizajes y conocimientos a partir de su imaginación.

Los libros didácticos en tela se han convertido en una gran herramienta para brindar a los niños y niñas la posibilidad de fortalecer muchos aspectos importantes en su desarrollo, más aún con la lectura de imágenes, mejorando así el desarrollo de la imaginación y la creatividad.

Se debe resaltar también que, la manera como los maestros implementan los libros didácticos en tela, influye mucho en el aprendizaje de los infantes, considerando que cada actividad planeada con los libros, debe tener una intencionalidad.

Con la ejecución de la propuesta de investigación se ha comprobado una mejora significativa, en comparación con el inicio de las prácticas pedagógicas; se ha fortalecido y estimulado la fluidez verbal, flexibilidad y originalidad, así como la creatividad motriz y la imaginación. Por lo tanto, los libros didácticos en tela son una estrategia fundamental para acompañar a los niños y las niñas a construir sus conocimientos y ayudarlos a fortalecer los distintos procesos de aprendizaje; en este caso, el desarrollo de la imaginación y la creatividad, al contar una historia a partir de una imagen, descubrir nuevas formas, colores, seguir secuencias o realizar juegos de correspondencia que, además de generar distintos momentos de enseñanzas, les brindan la oportunidad de entretenerse y motivarse a aprender de manera lúdica.

Una de las actividades más significativas que ayudó a fortalecer el proceso imaginativo, además de motivar a los niños fue ‘Cuento un cuento en pijama’, actividad con la cual se los invitaba a practicar el hábito y gusto de la lectura. Considerando la implementación de la lectura de cuentos del gusto de los niños y las niñas, se observó que la mayoría se sentía más interesado en los libros que tienen imágenes de distintos animales, texturas y colores llamativos. Con la observación del comportamiento de los estudiantes, los maestros debemos reflexionar para buscar estrategias innovadoras en planeaciones futuras, que permitan desarrollar en ellos sus intereses y necesidades.

En la práctica pedagógica se evidenció que los libros didácticos en tela permiten a los niños despertar la curiosidad y la exploración por los materiales, las formas, los números, el lenguaje, la imaginación y la emoción. A pesar de ofrecer

actividades muy concretas, funcionan realmente cuando se les permite a los niños interpretarlos y manipularlos como deseen, despertando sus propios intereses, sin necesidad de ir explicándoles para qué sirve cada página o cómo hay que hacer cada tarea. Uno de los principales factores para que los niños se diviertan aprendiendo es, utilizar el lenguaje visual, ya que la ilustración es un poderoso medio y recurso de comunicación en el área educativa.

Un niño que manipula constantemente un libro en tela va a ser superior en muchos sentidos, ya que este le ayuda a imaginar, ampliar su vocabulario, familiarizarse con su entorno, encontrar la forma adecuada para hablar correctamente, le facilita la comunicación y, en una edad futura, no tendrá dificultad en el aprendizaje; inclusive, puede alcanzar una capacidad de comprensión mayor al resto de los niños.

Conclusiones

Los libros didácticos en tela son elementos que facilitan el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del juego, generando en el niño conocimientos significativos; permiten fortalecer habilidades de motricidad fina e imaginación, a través de actividades en la que se involucra enhebrado, ensartado, correspondencia, abotonado, deslizado, pegado y despegado, enganchado, esterillado, manejo de títeres, peinado; meter y sacar objetos, atar, abrir y cerrar cremalleras, variar tamaños y aplicación de texturas.

Recomendaciones

Tener presente este tipo de recursos didácticos en las aulas de educación inicial, para afianzar conocimientos, proporcionar herramientas para conocer el mundo y fortalecer valores, habilidades y destrezas motrices en los niños y las niñas.

Renovar permanentemente el material didáctico, con el propósito de mantener la atención del niño y permitirle desarrollar su capacidad de imaginar, observar, investigar, asombrarse, resignificar los objetos y los ambientes y, crear estrategias que le permitan a futuro dar solución a los problemas que tendrá cotidianamente.

Referencias

- Espinoza, R. A. y Ríos, S. (2017). El diario de campo como instrumento para lograr una práctica reflexiva. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa COMIE*. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1795.pdf>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill / Interamericana Editores, S.A. de C.V.

Capítulo 21.

Árbol ABC, recurso digital para la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar del 6 al 10 en el grado segundo

Yudy Paola Buitrago Quesada¹

Deisy Daniela Rodríguez Salinas²

José Eriberto Cifuentes Medina³

Cítese como: Buitrago-Quesada, Y. P., Rodríguez-Salinas, D. D. y Cifuentes-Medina, J. E. (2023). Árbol ABC, recurso digital para la enseñanza y aprendizaje de las tablas de multiplicar del 6 al 10 en el grado segundo. En D. A. Rodríguez-Ortiz (comp.), *Retos y Desafíos de los Resultados de Aprendizaje en Instituciones Educativas* (pp. 281-289). Editorial UNIMAR. <https://doi.org/10.31948/editorialunimar.203.c311>

Resumen

El presente trabajo de indagación quiere patentar y exponer, por medio de secuencias didácticas, una estrategia significativa en las matemáticas y, a su vez, interrelacionarla con los recursos educativos digitales, en aras de equilibrar el contenido en los estudiantes de segundo de primaria. La investigación tuvo como objetivo, identificar en los estudiantes la enseñanza y aprendizaje en las tablas de multiplicar del 6, 7, 8, 9 y 10 por medio de la ludificación, con el recurso educativo Árbol ABC, donde el intercambio de las actividades didácticas y vivenciales y no mecanizadas llevó a una buena instrucción de las mismas; por ello, es importante enseñar y fortalecer dichos saberes, con el propósito que se persigue al aplicar los recursos educativos digitales en la enseñanza, generando nuevas epistemologías y, a su vez, promoviendo la formación significativa, facilitando en el estudiante su desarrollo, habilidad y capacidades autónomas. Cabe resaltar que la práctica del recurso Árbol ABC se manipula muy a menudo después de la aplicación

¹ Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo: yudi.buitrago@uptc.edu.co

² Licenciada en Educación Básica con énfasis en Matemáticas, Humanidades y Lengua Castellana. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo: deisy.rodriguez04@uptc.edu.co

³ Investigador Asociado (I) Convocatoria 889/2021. Becario MinCiencias Convocatoria 909/2021. Doctorando en Educación Cohorte XII, Universidad Santo Tomás. Magíster en Educación, Especialista en Evaluación Educativa, Licenciado en Teología, Licenciado en Filosofía, Universidad Santo Tomás. Licenciado en Ciencias Sociales, Especialista en Pedagogía y Docencia, Fundación Universitaria del Área Andina. Docente Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Correo electrónico: joseeriberto.cifuentes@uptc.edu.co

del proyecto, por los estudiantes del colegio Tirso García, como repaso de sus aprendizajes y manejo como alternativa para efectuar actividades matemáticas y muestras académicas en la asignatura.

Palabras clave: estrategias significativas; ludificación; tablas de multiplicar; recursos educativos; enseñanza y aprendizaje.

ABC Tree, a digital resource for teaching and learning the multiplication tables from 6 to 10 in the second grade

Abstract

With this research work, we want to patent and expose, through didactic sequences, a meaningful strategy in mathematics and, in turn, interrelate it with digital educational resources, to balance the content in second-grade elementary school students. The objective revolved around identifying students, teaching and learning in the multiplication tables of 6, 7, 8, 9, and 10 through gamification, with the educational resource ABC Tree, where the exchange of didactic, experiential, and non-mechanized activities led to a good instruction of the same. Therefore, it is important to teach and strengthen such knowledge, apply digital educational resources in teaching, generate new epistemologies, and, in turn, promote meaningful training, facilitating the student's development, ability, and autonomous capabilities. It should be noted that the practice of the ABC Tree resource is very often manipulated after the application of the project, by the students of the Tirso Garcia school, as a review of their learning and management as an alternative to carrying out mathematical activities and academic samples in the subject.

Keywords: significant strategies; gamification; multiplication tables; educational resources; teaching and learning.

Eixo ABC, um recurso digital para ensinar e aprender as tabuadas de 6 a 10 na segunda série

Resumo

Com este trabalho de pesquisa, queremos patentear e expor, por meio de sequências didáticas, uma estratégia significativa em matemática e, por sua vez, inter-relacioná-la com recursos educacionais digitais, para equilibrar o conteúdo em alunos do segundo ano do ensino fundamental. O objetivo girava em torno da identificação dos alunos, do ensino e da aprendizagem nas tabuadas de 6, 7, 8, 9 e 10 por meio da ludificação, com o recurso educacional Eixo ABC, onde a troca de atividades didáticas, experimentais e não mecanizadas levou a uma boa instrução das mesmas; portanto, é importante ensinar e fortalecer esse conhecimento, aplicar recursos educacionais digitais no ensino, gerar novas epistemologias e, por

sua vez, promover um treinamento significativo, facilitando o desenvolvimento, a habilidade e as capacidades autônomas do aluno. Deve-se observar que a prática do recurso Eixo ABC é frequentemente manipulada após a aplicação do projeto, pelos alunos da escola Triso Garcia, como uma revisão de sua aprendizagem e gestão, como uma alternativa para a realização de atividades matemáticas e amostras acadêmicas na disciplina.

Palavras-chave: estratégia significativa; ludificação; tabelas de multiplicação; recursos educacionais; ensino e aprendizado.

Introducción

Durante años, los métodos de enseñanza en las instituciones educativas públicas y privadas han sido pasivos en cuanto al aprendizaje de las tablas de multiplicar, como primer paso para entrar a las matemáticas, en el que el docente, argumentándose de libros, explica durante lapsos prolongados de tiempo el proceso y, el estudiante solo escucha, sin realizar un análisis a profundidad. A pesar de que desde la década de los 90 se ha incorporado algunas metodologías de enseñanza para Colombia, como la interdisciplinar de unas asignaturas con otras, sigue siendo difícil renunciar a viejos hábitos de aprendizaje.

Existe una gran preocupación por los docentes que quieren tener más conocimientos en cuanto a metodologías aplicables para incentivar y motivar al estudiante en la importancia del aprendizaje de cada una de las tablas de multiplicar y constatar un mejor rendimiento académico en las matemáticas. No todos los estudiantes comprenden cada temática a tratar, porque la enseñanza de las tablas no es solo que ellos conozcan las tradicionales y mecánicas reglas de las mismas en cuanto a su aprestamiento; es la enseñanza de la resolución de problemas secuenciales por medio de actividades interrelacionadas que fortifiquen sus conocimientos a futuro y permanezcan con instrucciones didácticas, respecto a su autonomía de aprendizaje.

Schoenfeld (1992) expresa su inconformidad en cuanto a que el alumno repita para llegar a un simple objetivo que está planteado en un texto guía; sugiere que, por causa de la memorización, más adelante este tendrá algunos problemas a enunciados que no conducen de manera rápida a la instrucción o modelación de una operación de multiplicación y, sobre todo, al desenvolvimiento de problemas diarios en cuanto a la matemática.

Aprender las tablas de multiplicar hoy en día se ha convertido en una necesidad para los estudiantes, porque son utilizadas en cada una de las actividades diarias y, mucho más, en el ámbito educativo. El problema reside en que es indispensable comprender, estudiar y deducir un concepto de secuencias en las tablas de multiplicar, inicialmente, para lograr aprender y comprender mucho más, utilizando la sucesión como una herramienta para lograr aprendizajes significativos, dada la cadena de sumandos iguales hacía sus resultados finales.

Con los recursos educativos digitales se pretende solucionar la problemática que tienen los estudiantes al momento de recibir la instrucción con las tablas de multiplicar del 6, 7, 8, 9 y 10. Para lograr este objetivo, se juntó la ludificación de juegos multiplicativos que se utilizará para ayudarles a fortalecer el aprendizaje de las secuencias y que entiendan problemas de multiplicación y actividades sencillas, de suerte que ejecuten operaciones básicas y reflejen una mejor aplicación y comprensión de las tablas.

La resolución de problemas se basa en una perspectiva global, no restringida a un punto de vista matemático; según Polya (1965) es una serie de procedimientos que, en realidad, utilizamos y aplicamos en cualquier campo de la vida diaria. Para ser más precisos, expresa que la parte más importante es la forma de pensar que se desarrolla en matemática; es la actitud correcta de tratar los problemas, como en la vida diaria; esa actitud puede ser ligeramente diferente de un dominio y, por lo tanto, es natural.

En el caso particular, esta investigación busca orientar el proceso de aprendizaje y enseñanza de las matemáticas como asignatura fundamental, no tradicional y más didáctica, teniendo en cuenta siempre la solución de problemas en la vida cotidiana; asimismo, incluir en los planes de aula, estrategias acordes a las edades de los estudiantes, ya que algunas no son básicas y significativas para la formación en temáticas semejantes. Por ende, se requiere la exploración e interacción de diferentes elementos interrelacionados que potencien y sirvan para mejorar la aplicación de estrategias pedagógicas y metodológicas en el aula.

En la exposición y convencimiento se ha identificado algunos procesos de significación que se manifiestan en la construcción educacional actual. Lotero et al. (2011) entienden que la comprensión de cualquier conocimiento es una superación de dificultades y el aprendizaje de las mismas, donde se integran varios elementos o experiencias que, en un principio, están aislados por efecto de lo tradicional y lo mecánico. Cada elemento o experiencia de la vida cotidiana deberá a su vez, tener significado para el estudiante, puesto que se constituye en un requerimiento que debe integrarse y coordinarse con las otras temáticas que refuerzan su instrucción en el colegio, para comprobar el cambio, la manera de utilizar los distintos recursos digitales y, llegar a su buen aprovechamiento.

En contextualización, en la investigación se obtuvo que, un estudiante aprende algo por descubrimiento, cuando lo expresa por sí mismo, sin que se lo transfiera el docente. El aprendizaje por invención es descrito por Baca y San Martín (2011) como “una especie de composición de los pedagogos Piaget y Platón” (p. 2), donde Piaget participaría con sus ideas acerca de la necesidad de la interacción activa del estudiante con su entorno didáctico y social, y Platón colaboraría con sus ideas mayéuticas.

Algunos pedagogos critican la formación de algunos aprendizajes que se demuestra, pero, una solución fortuita que no resulta aplicable, es que se apoye la costumbre de emplear las mismas enseñanzas dentro de un aula. En el mundo actual se requiere innovación, creatividad; más aún, ahora que los estudiantes tienden a utilizar los recursos digitales como medio para todo tipo de comunicación; es necesario

visualizar un cambio, sin que se pierda la visión que se quiere dar con las tablas de multiplicar y los recursos educativos digitales.

Urge reconocer la importancia de desarrollar estrategias significativas en los estudiantes de grado segundo del colegio Tirso García del municipio de Chiquinquirá, de suerte que puedan manifestar sus habilidades a la hora de efectuar actividades donde amplían y comprenden situaciones específicas con las tablas de multiplicar; por lo tanto, se ve la necesidad de fortalecerlas con la ludificación, como componente principal en el análisis de la exploración y aplicación del presente proyecto, que resulte en un avance de las técnicas de aprendizaje.

En este estudio, lo importante es la interrelación de las tablas de multiplicar del 6 al 10 con los recursos educativos digitales en la ludificación, ya que se puede obtener un mejor conocimiento secuencial de las mismas de una manera rápida y eficaz. El estudiante puede aprender por medio de los recursos y dar una noción de estrategias diseñadas para ser llevadas a la práctica por la institución, considerándose como un aporte a la didáctica y competencia de las matemáticas, aprendiendo de manera lúdica, como estrategia pedagógica en la comprensión de saberes matemáticos.

Desarrollo

Los estándares nacionales del Ministerio de Educación Nacional (MEN, 1998) contemplan que, al finalizar el grado segundo los alumnos deben usar diversas estrategias de cálculo y de estimación para resolver problemas en situaciones aditivas y multiplicativas. Los que lo logran, mejoran los procesos matemáticos y, por ende, tienen un mayor rendimiento en las pruebas o exámenes que se les aplica cada bimestre; por ello, se ha de procurar que los educandos muestren interés y adquieran habilidades para resolver operaciones de multiplicación, aprovechando un ambiente de ludificación.

En el Colegio Tirso García de Chiquinquirá (Boyacá), donde se realizó la investigación en el grado segundo de primaria, se buscó la manera de resolver el problema en cuanto a la enseñanza de las tablas de multiplicar del 6 al 10, con el fin principal de que los niños y niñas las aprendan, por medio de juegos prácticos con el recurso digital Árbol ABC; así mismo, que adquieran y apliquen sus conocimientos matemáticos y ejecuten un proceso para hallar el producto de los factores secuenciales con los temas de interés que les servirán para desenvolverse en la cotidianidad.

Cuando los estudiantes ejercen los niveles de la taxonomía, que son ejercitar y acertar en los problemas matemáticos, generan nuevos conocimientos para tener la oportunidad de hacer mejor énfasis en la comprensión de las tablas de multiplicar (Sáenz, como se cita en Instituto de Matemáticas, 2017).

Cabe resaltar que en las matemáticas hay un lugar privilegiado para este tipo de enseñanza, porque tiene un rango muy amplio en cuanto a las estrategias utilizadas dentro del aula de clases. Se necesita diagnosticar, por medio de una prueba o simulacro inicial, el aprendizaje de las tablas de multiplicar del 6 al 10,

como estrategia significativa en el área de matemáticas y, que se muestre el nivel de conocimientos en los estudiantes de segundo grado, para luego categorizar el uso del recurso digital Árbol ABC en la formación de las temáticas planteadas, interrelacionadas con las prácticas de ludificación, acordes a los conocimientos previos, con el fin de guiarlos, fortaleciendo sus habilidades en las tablas de multiplicar. Se pretende que los alumnos alcancen, por lo menos, logros mínimos en su ejercicio de aprendizaje, puesto que los contenidos son frecuentes y característicos para todos; así, el aprendizaje será un proceso en el que la relación estudiante-docente establezca un ambiente de aceptación e identificación que solo puede asentarse desde la interacción de contenidos en el conocimiento y asertividad en la transmisión del mismo.

Metodología

La investigación se desarrolló bajo el enfoque cualitativo, por cuanto se buscó identificar la enseñanza-aprendizaje en las tablas de multiplicar, partiendo de la definición o concepto que fundamenta. La investigación cualitativa estudia la realidad en su contexto natural, observando lo que sucede e interpretando los fenómenos del contexto (Rodríguez et al., 1996). Lo que define la metodología es la manera de enfocar los problemas, la observación y la búsqueda de la solución o respuesta a los mismos. Para este tipo de enfoque se utiliza variedad de instrumentos para recoger información, como las encuestas, pruebas diagnósticas y tipo saber, actividades didácticas y de interacción en las que se describe las rutinas y las situaciones que abordan contenidos referentes a las tablas de multiplicar y sus estrategias significativas.

La población con la que se realizó la investigación fue en el colegio privado Tirso García del municipio de Chiquinquirá, Boyacá, una de las mejores instituciones del sector educativo municipal, cuya población son alumnos que oscilan entre los 5 y 11 años en toda primaria, con un total de 99 educandos desde el grado primero hasta el grado quinto. La muestra fue tomada del grado segundo, cuya cantidad total de matriculados es de 17 estudiantes: nueve niñas y ocho niños, correspondiente al 14 % de la población objeto de estudio.

Para la implementación de las fases, se hizo una deliberación al desarrollo y aplicación de los instrumentos que son necesarios para la identificación de las tablas de multiplicar, en las cuales los estudiantes de segundo grado tienen falencias. De igual modo, se integró la interacción con el recurso educativo Árbol ABC, complementando su formación más a profundidad y repasando todo lo visto en el aula de clases. Se dio inicio a la diligencia de aplicación, con la encuesta a los padres de familia, quienes hicieron sus aportes sobre la enseñanza y formación en cuanto a las tablas de multiplicar y la utilización de algunos juegos que son de gran ayuda para el aprendizaje, para luego proceder a aplicar y efectuar una prueba diagnóstica que arrojaría la construcción de actividades que ayudarían al estudio no mecanizado de las tablas de multiplicar.

La segunda fase de la aplicación de instrumentos consistió en una secuencia de actividades prácticas, virtuales y evaluativas, tanto orales como escritas, de una sola pregunta, la cual dio una efectividad en la enseñanza de las tablas de multiplicar del 6, 7, 8, 9 y 10. Así, los estudiantes permanecieron persistentemente activos al interactuar con el recurso educativo digital Árbol ABC, tanto en el aula de sistemas de la institución como en los distintos aparatos electrónicos en sus hogares; por tanto, estrategias organizadas para atender, pensar y resolver problemas, contribuyen a una instrucción más amena y conforme a la edad. En las actividades propuestas evidenciaron un gran desenvolvimiento y gusto por su aprendizaje; los docentes lograron encaminar la enseñanza de las tablas de multiplicar, haciendo que se convierta en un proceso interactivo, práctico y de resolución significativa.

La enseñanza de las tablas de multiplicar ha recorrido un largo camino a lo largo de los aprendizajes educativos, dejando en algunos estudiantes, secuelas positivas que los llevaron a ser docentes. Al analizar la enseñanza de las tablas de multiplicar con la interrelación de juegos desde el enfoque tradicionalista, cambia todo tipo de método y técnica de enseñanza en las aulas y, llega la innovación de nuevas estrategias significativas que ayuden a la formación académica, primordialmente en edades tempranas, para que logren efectuar resolución de problemas a futuro.

Resultados

Con una encuesta realizada a los padres de familia y una prueba diagnóstica dirigida a los estudiantes, se pudo obtener información valiosa para categorizar los alcances del recurso digital Árbol ABC e identificar las instrucciones y la enseñanza de las tablas de multiplicar, para lo cual era indispensable diseñar estrategias didácticas, virtuales y de resolución con la vida cotidiana, para el fortalecimiento de su formación en conocimientos del tema problémico. El desarrollo de la propuesta investigativa se hizo mediante diferentes fases de interrelación, secuencia de actividades y distintos instrumentos que fueron usados para la adquisición del aprendizaje por parte de los estudiantes, en la asignatura de matemáticas, específicamente relacionado con las tablas de multiplicar del 6 al 10.

Es necesario construir bien el material que se desea implementar para las investigaciones con los estudiantes, teniendo en cuenta los recursos educativos digitales frente al tema de las tablas de multiplicar, pues muchas veces ellos no cuentan con el apoyo y respaldo de los padres de familia y acompañantes en su proceso de enseñanza, pues cuentan con unas bases débiles de conocimiento o, recurren a opciones fáciles y sin fundamento, para colaborar con su educación; por lo tanto, para algunos padres y acompañantes es muy difícil poder brindar apoyo en las tareas de sus hijos.

Autores como Kaplan (como se cita en Lotero et al., 2011) “han llegado a proponer diferentes maniobras de operaciones con el número [que conlleven utilizar instrumentos de apoyo] para dar con el resultado de las tablas” (p. 38). Se puede afirmar que la importancia en la instrucción autónoma en las tablas de multiplicar debe ser significativa y enriquecedora para el estudiante, con actividades que

lleven a una enseñanza más vivencial de los temas impartidos por los docentes en clase. Bajo el enfoque cualitativo en la enseñanza, necesariamente se requerirá el dominio de la naturaleza de la realidad, de las tablas de multiplicar y, sobre todo, de la secuencialidad de sus resultados.

Conclusiones

El objetivo imprescindible de este proyecto es identificar la enseñanza de las tablas de multiplicar del 6 al 10 en el grado segundo a través del recurso digital Árbol ABC, con el que se puede conseguir el alcance de la interrelación en la ludificación; para ello se eligió actividades dinámicas en lo motriz, de coordinación viso-motora y, de interacción con los juegos educativos, donde el estudiante, más que desarrollar una actividad, obtiene el afianzamiento en las tablas de multiplicar a partir de lo aprendido, con las herramientas que tiene a su alcance.

El diagnóstico en este proyecto fue transcendental, por medio de pruebas y preguntas orales de selección múltiple desarrolladas por la mayoría de la población, quienes se mostraron muy comprometidos, encontrando significativo el momento de la resolución. El estudio de los instrumentos diseñados en la primera fase permitió categorizar con detalle los aspectos más importantes en la adquisición de instrucciones sobre el aprendizaje de las tablas de multiplicar, para reflejar su aplicación en las actividades a realizar.

Posteriormente, mediante el estudio de las herramientas a aplicar, se logró categorizar con detalle, aspectos fundamentales sobre el aprendizaje de las tablas de multiplicar y temáticas acordes a los presaberes, empleando actividades didácticas, prácticas y vivenciales, siguiendo los lineamientos establecidos por el MEN (1998), desarrollando la metodología establecida, incluyendo ejercicios que fortificaran habilidades, atención, pensamiento y estrategias de enseñanza-aprendizaje en las tablas de multiplicar.

Esto permitió aplicar el recurso educativo digital Árbol ABC analizado y observado en la propuesta investigativa, en pro de dar solución a las diferentes falencias encontradas durante la ejecución de la prueba diagnóstica, para luego acercar a los estudiantes y lograr adquirir el conocimiento secuencial de las tablas de multiplicar, identificando su aprendizaje y, logrando que estas destrezas significativas sirvan como guía a las docentes de la institución educativa en la cual se aplicó la investigación.

Los objetivos propuestos fueron alcanzados; se aportó a la formación integral de los estudiantes, vigorizando su proceso de enseñanza. Para una adecuada instrucción en las tablas de multiplicar, se requiere una buena formación académica desde las instituciones educativas, proporcionando estrategias que ayuden a una comprensión significativa y más amplia de la matemática, alejándose de la mecanización de las tablas.

Referencias

- Baca, N. y San Martín, O. J. (2011). Aprendizaje significativo de las tablas de multiplicar. En *Propuestas para la enseñanza de las matemáticas* (pp. 559-565). Universidad Pedagógica Nacional de México.
- Instituto de Matemáticas. (2017). Entrevista a Eduardo Sáenz de Cabezón. <https://matematicos.matem.unam.mx/matematicos/matematicos-r-z/matematicos-s/eduardo-saenz-de-cabezon/1455-entrevista-a-eduardo-saenz-de-cabezon>
- Lotero, L., Andrade-Londoño, E. y Andrade, A. (2011). La crisis de la multiplicación: una propuesta para la estructuración conceptual. *Voces y Silencios, Revista Latinoamericana de Educación*, 2(Especial), 38-64. <https://doi.org/10.18175/vys2.especial.2011.03>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). Serie Lineamientos curriculares. Matemáticas. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf9.pdf
- Polya, G. (1965). *Cómo plantear y resolver problemas* (J. Zugazagoitia, Trad.). Editorial Trillas S. A. de C. V.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Enfoques de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe.
- Schoenfeld, A. H. (1992). Learning to think mathematically: Problem-solving, metacognition, and sense-making in mathematics. In Grouws D. A. (Ed.) *NCTM Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning* (pp. 334-370).



Universidad
Mariana

Res. MEN 1362 del 3 de febrero de 1983



Universidad Mariana
Calle 18 No. 34-104 San Juan de Pasto
<https://libros.umariana.edu.co/index.php/editorialunimar>